Millî Eğitim

National Education

yaz/*summer* 2008 • yıl/*year* 37 • sayı/*number* 179

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi/ *Journal of Education and Social Sciences*
Üç Ayda Bir Yayımlanır/ *Published Quarterly*
Hakemli Bir Dergidir/ *A Refereed Journal*
ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi/ *The Publisher by Ministry of National Education*
Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK

Yayın Yönetmeni */ General Director*
Aziz ZEREN
Yayımlar Dairesi Başkanı */ Director Proxy of Publication Department*

Yazı İşleri Müdürü/ *Editor in Chief*
Selami YALÇIN
Şube Müdürü */ Department Manager*

Yayın Kurulu/ *Editorial Board*
Prof. Dr. Ramazan KAPLAN
Prof. Dr. Ahmet İNAM
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Doç. Dr. Derya ÖRS
Yrd. Doç. Dr. M. Kayahan ÖZGÜL

Ön İnceleme Kurulu/ *Pre-evaluation Committee*
Şaban ÖZÜDOĞRU
Macit BALIK
Dinçer EŞİTGİN

Redaksiyon-Düzelti/ *Redaction-Correction*
Şaban ÖZÜDOĞRU
Aysun İLDENİZ
Çağrı GÜREL
Macit BALIK

İngilizce Danışmanı/ *English Adviser*
Faruk NORŞENLİ

Haberleşme ve Koordinasyon/ *Communication*
Şaban ÖZÜDOĞRU (*sozudogru@meb.gov.tr*)

Kapak Tasarım / *Graphics-Design*
Banu DAVUN

Dizgi/ *Composition*
Devlet Kitapları Müdürlüğü

Adres/ *Address*
MEB Yayımlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar / ANKARA
e-mail: med@meb.gov.tr **web:** http://yayim.meb.gov.tr
Tel/ *Phone* (0 312) 212 81 45 - 4154-4152 **Fax:** (0 312) 212 81 48

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/ *Ministry of National Education Publications* **4553**
Süreli Yayınlar Dizisi/ *Periodicals Series* **240**

Millî Eğitim Bakanlığı Yayımlar Dairesi Başkanlığının 22/12/2005 tarih ve 6089 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.
The journal was printed 5.000 pieces with the date 22/12/2005 and the number 6089 of Publication Department Office of Ministry of National Education.

Hakem Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet GÜRSES • Atatürk Ünv./Erzurum
Prof. Dr. Ahmet NİŞANCI • 19 Mayıs Ünv./Samsun
Prof. Dr. Ali BALCI • Ankara Ünv./Ankara
Prof. Dr. Ali BİRİNCİ • Polis Akademisi/Ankara
Prof. Dr. Ali GÜLER • Abant İzzet Baysal Ünv./Bolu
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Cahit KAVCAR • Ankara Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Dursun YILDIRIM • Hacettepe Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Erdoğan BAŞER • 19 Mayıs Ünv./Samsun
Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİRCİ • Erciyes Ünv./Kayseri
Prof. Dr. Füsun AKKÖK • ODTÜ/Ankara
Prof. Dr. Hilal DİCLE • Marmara Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Hüseyin KORKUT • Akdeniz Ünv./Antalya
Prof. Dr. İlber ORTAYLI • Marmara Ünv./İstanbul
Prof. Dr. İonna KUÇURADİ • ODTÜ/Ankara
Prof. Dr. İsmail PARLATIR • Ankara Ünv./Ankara
Prof. Dr. Kâzım YETİŞ • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Muhammed Nur DOĞAN • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Kocatepe Ünv./Afyon
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Oya Gülendam ERSEVER • Hacettepe Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Özcan DEMİREL • Hacettepe Ünv./Ankara
Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU • Selçuk Ünv./Konya
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Sevda ÇALIŞKAN • ODTÜ/Ankara
Prof. Dr. Şafak VURAL • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • TDK/Ankara
Prof. Dr. Tayyip DUMAN • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Teoman DURALİ • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Turan KOÇ • Erciyes Ünv./Kayseri
Prof. Dr. Ülker AKKUTAY • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Üstün DÖKMEN • Ankara Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ • Ankara Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Yaşar AKBIYIK • Abant İzzet Baysal Ünv./Bolu
Prof. Dr. Yekta SARAÇ • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Yusuf HALAÇOĞLU • TTK/Ankara
Prof. Dr. Zuhal CAFOĞLU • Gazi Ünv. /Ankara

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet IŞIK
Prof. Dr. Ali Rıza ABAY
Prof. Dr. Ali UÇAN
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ
Prof. Dr. Cemal YILDIZ
Prof. Dr. Cemal YURGA
Prof. Dr. Fatma ŞAHİN
Prof. Dr. Hacı DURAN
Prof. Dr. Hasan ÇELİKKAYA
Prof. Dr. Himmet UMUNÇ
Prof. Dr. Muhammet YELTEN
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN
Prof. Dr. Mustafa PEHLİVAN
Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM
Prof. Dr. Mustafa TAN
Prof. Dr. Mustafa YILMAN
Prof. Dr. Nalan BÜYÜKKANTARCIOĞLU
Prof. Dr. Özcan DEMİREL
Prof. Dr. Rahmi YAĞBASAN
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL
Prof. Dr. Rengin AKBAY
Prof. Dr. Sırrı AKBABA
Prof. Dr. Şafak ALPAY
Prof. Dr. Y. Gürcan İLTANIR
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ
Doç. Dr. Betül ASLAN
Doç. Dr. Çağlayan DİNÇER
Doç. Dr. Hayati AKYOL
Doç. Dr. Işık GÜRŞİMŞEK
Doç. Dr. Mehmet Engin DENİZ
Doç. Dr. Mehmet MEDER
Doç. Dr. Mstafa BALOĞLU
Doç. Dr. Muammer DEMİREL
Doç. Dr. Oya YERİN GÜNERİ
Doç. Dr. Ö. Faruk TEMİZER
Doç. Dr. Yakup ÇELİK
Doç. Dr. Yücel GELİŞLİ
Yrd. Doç. Dr. Celal DEMİR
Yrd. Doç. Dr. Erdinç ÇAKIROĞLU
Yrd. Doç. Dr. Ertan ÖRGEN
Yrd. Doç. Dr. Latif BEYRELİ
Yrd. Doç. Dr. Mehmet AKKAYA
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKAYA
Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA
Yrd. Doç. Dr. Rahşan GÜREL
Yrd. Doç. Dr. Şükrü DÜZGÜN

Abonelik Koşulları

Derginin yıllık abone bedeli 20 YTL.dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Devlet Kitapları Müdürlüğü adına T.C. Ziraat Bankası Elmadağ Şubesi 2016676/5016 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresin Yayımlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Abone-dağıtım
Fikri NAYIR (0312) 866 22 01/246

Editör'den ...

Değerli okurlarımız,

Bilindiği gibi dergimizin temel amacı, eğitim ve sosyal bilimlerle ilgili bilgi, uygulama, sorun ve çözüm önerilerinin bilimsel, akademik ve kuramsal olarak ortaya konmasına, tartışılmasına, ilgililere ulaşmasına katkıda bulunmaktır.

Ayrıca Bakanlığımızın çağın gereklerini gözeterek ilköğretim ve ortaöğretim müfredatlarının geliştirilmesi ve yenilenmesi konusundaki çalışmaları herkesin malumudur. Bu bağlamda dergimizde yer verdiğimiz makalelerin yeni müfredatların daha iyi anlaşılabilmesi için zemin oluşturması en büyük dileğimizdir.

Bu sayımızda ilk grubu Türkçenin öğretimi ile ilgili yazılar oluşturuyor. Selçuk Çıkla, dilbilgisi öğretiminde tepegözün nasıl kullanılabileceğini araştırıyor. Mehmet Âkif Çeçen ve Ömer Çiftçi, Türkçenin öğretimi ile ilgili Millî Eğitim Şûralarında ileri sürülen görüşleri ve alınan kararları inceliyorlar. Diğer üç yazıda ise okunan metnin hangi tekniklerle daha kolay anlaşılabileceği anket sonuçları yorumlanarak ortaya konuluyor. Devam eden makalelerde branşlara göre hangi öğretim tekniğinin daha etkili biçimde kullanılabileceği, öğrenci ve öğretmen gruplarına uygulanan anketlerle yorumlanıyor.

Aytunga Oğuz ve Nihal Tunca "Baltık Ülkelerinde ve Türkiye'de Öğretmen Eğitimi" başlıklı yazılarında Baltık ülkeleri ve Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin benzer ve farklı yönlerini vurguluyorlar. Yusuf İnanıcı ve Kemal Turan, "Teknik Öğretmen Yetiştirmede İstanbul Yüksek Teknik Öğretmen Okulu Uygulamaları"nı ele alıyorlar. Abdulvahap Özpolat ise inkılâpçı ve muhafazakâr toplum anlayışlarında öğretmenlerin üstlendiği rolleri tahlil ediyor.

Bu sayımızda eğitimde verimlilik ve etkinlik konularını ele alan iki yazı yer alıyor. Veysel Okçu, diğer sektörlerde başarı ile uygulanan toplam kalite yönetiminin Türk eğitim sisteminde uygulanabilmesi halinde sağlayacağı faydalara dikkat çekiyor. İshak Torun, Muhittin Kaplan ve Ahmet Ergülen; Türk eğitim sisteminin verimlilik ve etkinlik gibi sorunları üzerinde odaklanıyorlar.

Güz sayımızda buluşmak dileğiyle…

Editorial

Dear raeders,

As you know our journal's basic purpose is to make contribution as scientific , academic and theoretical and find solutions to the problems about education and social scienes.

Also everybody knows that our ministry makes great effort to develop and renew the primary and high school curriculums according to the contemporary necessities. We hope that the articles in our journal makes contribution for the new curriculums to be understood better

In this issue the fırst group consists of articles about Turkish teaching. Selçuk Çıkla is searching how to teach grammar by usıng overhead projector. Mehmet Âkif Çeçen and Ömer Çiftçi are analysing opınıons and decısıons about turkısh educatıon ın natıonal educatıon councıls. The other three articles introduces us with which technics of reading ıt is more esay to understand the text and gives us the results of the surveys. The other articles shows us which teaching techniques according to the branches are more effective and gives us the results of the surveys that were made on students and teachers.

Aytunga Oğuz and Nihal Tunca are emphasizing the same and the contrast ways of teacher training systems with Turkey and Baltic Countrıes with their article "Teacher Traınıng ın Baltic Countrıes and Turkey". Yusuf İnancı and Kemal Turan are analysing "Istanbul Higher Technical Teacher Training School And Its Application In Training Technical Teacher ". And Abdulvahap Özpolat is analysing the roles of the teachers in revolutionist and consevatist societies.

In this issue there are two articles about efficiency and activity. Veysel Okçu is attracting our attetion on Applıcatıon Of Total Qualıty Management In Educatıon for Turkish Education system. İshak Torun, Muhittin Kaplan and Ahmet Ergülen are focusing on The Main Problem Of The Turkish Education System: Productivity And Efficiency.

Hope to meet you in our autumn issue.

İçindekiler / Table of Contents

Tepegözle Dilbilgisi Öğretimi
Selçuk ÇIKLA• 8

Teaching Grammar Using Overhead Projector

Millî Eğitim Şûralarında Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi ile İlgili Görüş ve Kararlar
Mehmet Akif ÇEÇEN-Ömer ÇİFTÇİ • 25

Opinions And Decisions About Turkish Education In National Education Councils

Düşünme Şapkalarının Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlamaya Etkisi
İsmail GELEN-Sevda DOLAPÇIOĞLU-Adem KESKİN • 39

The Effect Of The Thinking Hats On Understanding What You Read Turkish Course

Tekrarlı Okuma Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi
Muamber YILMAZ-Kemal KÖKSAL • 51

The Effect Of Repeated Reading Method On Reading Comprehension

Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler: Gazi Üniversitesi Örneği
Galip YÜKSEL-Ferudun SEZGİN • 66

The Non-Intellectual Factory Influencing University Students' Achievement: The Case Of Gazi University

Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması (Ankara Üniversitesi Örneği)
Ahmet GÜNEYLİ • 82

Testing The Impact Of Text Type Differences On The Comprehension Abilities Of Reading (Ankara University Sample)

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Tarih Dersine Olan Tutumlarının Gelişmesinde Beyin Temelli Öğretimin Etkisi
Pelin İSKENDER-Ayşegül KUŞ • 93

The Effect Of Brain-Based Instruction Up On Student's Developing Attitude Towards History Lesson At Elemantory School Teacher's Department In Ondokuz Mayıs University

Okulöncesinde ve İlköğretimde Proje Yaklaşımı ve Uygulama Aşamaları
Şakire ANLIAK-Hülya YILMAZ-Derya ŞAHİN BEYAZTÜRK • 101

Project Approach And Phases In Pre-Primary Education

Liselerde Fen Sınıflarında Öğretmen Profilleri
Sibel TELLİ-Perry den BROK-Jale ÇAKIROĞLU • 113

Teacher Profile In Science Classes

Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme
Sabahat ÖZMENTEŞ • 124

Self-Regulated Learning In Instrumental Music Practice

Çoklu Zeka Alanlarına Dayalı Fizik Öğretimine İlişkin Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşleri
Deniz GÜRÇAY-Ali ERYILMAZ • 138

Ninth Grade Students' And Their Teachers' Opinions About Multiple Intelligences Based Physics Instruction

Diferansiyel Denklemlerin Öğretiminde Farklı Yaklaşımlar ve Nitel Yaklaşımın Gerekliliği
Selahattin ARSLAN • 153

Different Approaches In Differential Equations Teaching And The Need For The Qualitaive Approach

Baltık Ülkelerinde ve Türkiye'de Öğretmen Eğitimi
Aytunga OĞUZ-Nihal TUNCA • 164

Teacher Training In Baltıc Countries And Turkey

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim (5. Sınıflar) Programı Öğrenme Alanlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Mehmet TEMİZKAN-Hasan BAĞCI • 178

The Evaluation Of Learning Areas Of Turkish Lesson (1-5 Classes) Instr Uction Programme In 2005 According To Teacher Views

T.C. 6-8. Sınıflar Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının A.B.D. Massachusetts Eyaleti Bilim ve Teknoloji/ Mühendislik Dersi Öğretim Programı ile Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi
M. Fatih TAŞAR-Sedat KARAÇAM • 195

Comparation Of 6-8 Grade Science And Technology Curriculum Framework Of The Turkish Republic And Science And Technology/Engineering Curriculum Framework Of Massachusetts

2004 İlköğretim Matematik Öğretimi Programı Doğrultusunda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlerinden Matematik Dersi İçin Beklentileri
Yasin GÖKBULUT-Selami YANGIN-Sabri SİDEKLİ • 213

The Expectations Of The Forth And Fifth Grades Primary Students From Their Teachers For Mathematics Lesson In Accordance With 2004 Primary Mathematics Education Programme

İnkılapçı ve Muhafazakâr Devlet-Toplum Anlayışlarının Eğitim ve Öğretmenlik Mesleğindeki Yansımaları
Abdulvahap ÖZPOLAT • 230

The Reflection Of Revolutionist Conser Vatist State-Society To Education And Teacher Profession

İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri ile Çatışma Yaşadıkları Kişilere İlişkin Görüşlerin İncelenmesi
Habib ÖZGAN-Tokay GEDİKOĞLU • 241

An Analysis Of Primary School Teachers' Personal Qualities And Their Views Towards People With Whom They Experience Conflict

Teknik Öğretmen Yetiştirmede İstanbul Yüksek Teknik Öğretmen Okulu ve Uygulaması
Yusuf İNANICI-Kemal TURAN • 253

İstanbul Higher Technical Teacher Training School And Its Application In Training Technical Teacher

Ortaöğretim Kurumlarında Mobbing (Yıldırma) Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri (Düzce İli Örneği)
H. Basri GÜNDÜZ-Ömer YILMAZ • 269

The Opinions Of Teachers And Administrators On Mobbing Behaviors In Secondary (A Sample Of Düzce)

Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması
Veysel OKÇU • 283

Application Of Total Quality Management In Education

Türk Eğitim Sisteminin Başlıca Sorunu Verimlilik ve Etkinlik
İshak TORUN-Muhittin KAPLAN-Ahmet ERGÜLEN • 293

The Main Problem Of The Turkish Education System: Productivity And Efficiency

AB Ülkelerinde Yükseköğretime Geçiş Sürecinde Uygulanan Kriterler
Sebahattin ARIBAŞ-Hidayet TOK • 310

The Criterias That Are Practised In European Union Countries During Transition To Higher Education

What Can Turkey Learn From Other Countries Regarding English Language
Evrim ÜSTÜNLÜOĞLU • 322

Farklı Ülkelerdeki Dil Eğitimi ve Dil Bilgisi Öğretmeni Yetiştirme Konusuna Kısa Bir Bakış

Yayın İlkeleri • 333

TEPEGÖZLE DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Selçuk ÇIKLA*

Özet

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin dört vazgeçilmez ögesi vardır: Öğrenci, öğretmen, okul ve materyal. Okulda öğretmenlerin, öğrencilere sadece sınıf ortamında ve sadece ders kitabı-tahta eşliğinde ders anlatmaları eğitim-öğretim faaliyetlerinden beklenen verimi azaltmaktadır. O sebeple verimi artırmak için öğretmenlerin farklı ortamları ve araç-gereçleri kullanmaları zorunludur.

Eğitim-öğretimi kalıcı ve verimli kılan araç-gereçlerden birisi de tepegözdür. Tepegözü Türkçe öğretmenleri dilbilgisi derslerinde rahatlıkla kullanabilirler. Nitekim bu yazıda eğitim-öğretim ortamlarında çeşitli ders araç-gereçlerinin kullanılmasının önemi, "görme" duyusuna hitap eden etkinliklerin önemi, dilbilgisi öğretiminde tepegöz kullanımının faydaları ve Türkçe öğretmenlerinin bu gereci nasıl kullanabilecekleri ile saydamı nasıl hazırlayabilecekleri üzerinde durulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Dilbilgisi öğretimi, eğitim araç-gereçleri, tepegöz, saydam

Eğitim-Öğretimde Çeşitli Ders Araç-Gereçlerinin Kullanılması ve Önemi

Araçlar, öğrencilerin daha etkin bir öğrenme yapabilmesi için özel olarak hazırlanmış öğrenme-öğretme yardımcıları;[1] gereçler ise daha çok basılı ve yazılı öğrenme materyalleridir.[2] Bu bağlamda bilgisayar, tepegöz, projektör, teyp, radyo, televizyon, kamera, kara tahta, tebeşir, silgi birer araç; harita, grafik, şema, resim ve fotoğraflar, film CD'leri, şiir kaset veya CD'leri, romanlardan sinemaya uyarlanmış filmler, eğitici yönü olan kasetler, dergiler, kitaplar, duvar panoları, slayt gösterileri, posterler de birer gereçtirler.

Ders kitabı dışında farklı öğretim araç-gereçlerinin kullanılmasının belli başlı faydaları şunlar olacaktır:

a) Dersler monotonluktan kurtulur.

b) Öğretmen kendini geliştirme imkanlarını zorlamış olur.

c) Öğrenci dersi daha dikkatli bir şekilde dinler.

d) Öğrenme büyük oranda kalıcı ve verimli olur.

e) Öğrencinin derse ilgisi artar.

Murat Özbay'ın 108 Türkçe öğretmeniyle görüşerek yaptığı "Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara Merkez İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi" başlıklı ça-

* Yrd. Doç: Dr.; Erzincan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakultesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.

1 C. Alkan, *Eğitim Teknolojisi*1984, s. 6'dan aktaran DEMİREL, Özcan, **Öğretme Sanatı** , Pegem A Yayıncılık, 7. bs., Ankara 2004, s. 56.

2 DEMİREL, Özcan, **age**, s. 56.

lışmasında, aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere Türkçe öğretmenlerinin çok büyük bir kısmının ders kitabı dışında diğer yazılı veya görsel kaynak ve araç-gereçleri kullanmadıkları anlaşılmaktadır.[3]

KAYNAKLAR	SAYI	YÜZDE (%)
Ders Kitabı	102	94,44
Dergiler	3	2,77
Gazeteler	1	0,92
Radyo	0	0
Teyp ve Video	1	0,92
Bilgisayar, Tepegöz vs.	1	0,92
Bilgisayar	0	0
TOPLAM	108	100

Türkçe eğitim ve öğretimini yalnızca sınıf ortamında ve Türkçe ders kitabı, sözlük gibi birkaç araç-gerece dayalı olarak yürütmek hem öğretmen hem de öğrenciler açısından verimli sonuçlar doğurmayabilir. Öğretmen bu konuda kendisini sarıp sarmalayan korkulardan, endişelerden, çekincelerden sıyrılarak mümkün olan her türlü araç-gereci sınıf ortamında veya bilgisayar sınıfında, laboratuarda, okul bahçesinde, kütüphanede, medya odasında, dil öğretimi dersliğinde kullanmanın yollarını aramalıdır. Böylece Türkçe öğretmeni öğrencilerin farklı yeteneklerinin ortaya çıkması konusunda daha çok uyarıcı olabilir, dersi daha çok sevdirebilir, öğrencilerin derse olan ilgilerini üst seviyelere çıkarabilir, okul ortamının sıkıcı yönlerini törpüleyebilir, öğrenciyi canlı tutabilir, onların anlama ve anlatma becerilerini daha çok geliştirebilir.

Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumları içinde yer alan MLO'ları (Müfredat Laboratuar Okulu) yaygınlaştırma kararı alınmıştır. "Yaygınlaştırma kararının alınmasında amaç; eğitimin kalitesini ve öğrenci başarısını artırmak, yönetim ve eğitim personelinin yeterliliklerini artırmak, mesleki becerilerini geliştirmek, kaynak kullanımının daha etkili ve verimli olmasını sağlamak, teknolojinin eğitimde etkin kullanımını sağlamaktır."[4] Bu çerçevede okullarımızda oluşturulacak fizikî mekanlardan mesela sadece dersliklerde bulundurulacak donanım ve ekipmanlar şöyle sıralanmıştır:

"1- Her derslikte bulunacak donanımlar: Tek kişilik öğrenci masa, sandalye ve dolapları, öğretmen masa ve sandalyesi, siyah veya beyaz yazı tahtası, tekerlekli tepegöz sehpası, bülten panosu, harita askılığı, pencere perdesi, çok amaçlı kullanıma uygun dolap, palto askısı, sabit veya portatif projeksiyon perdesi, duvar saati, gerekli görülen durumlarda klima (sıcak bölgeler için) ve termometre.

3 ÖZBAY, Murat, "Türkçe Öğretiminde Hedef-Araç İlişkisinin Ders Kitabı Örneğinde Değerlendirilmesi", **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)** , S. 13, Bahar-Niğde 2003, s. 63.

4 "Müfredat Laboratuar Okulu Uygulamaları Yaygınlaştırma Çalışmaları", **Samsun Millî Eğitim Müdürlüğü -Program Geliştirme Şubesi- Müfredat Laboratuar Okulu ve Uygulamaları Bülteni** , S. 3, Ocak 2004, s. 1.

Her derslikte bulunacak ekipmanlar: Televizyon, video player, CD'li kasetçalar, tepegöz ve kağıtlı tahta."[5]

Yukarıda sayılan donanım ve ekipmanların dersliklerde bulundurulması yine yukarıda ifade edilen amaçların gerçekleşmesinde son derece olumlu katkılar sağlayacaktır. Bu olumlu katkılar özellikle tepegözü sınıfa taşımaktan üşenen, öğrencilerebir belgesel, film veya eğitici bir CD izletmek için onları bilgisayar sınıfına götürmek zahmetine girmek istemeyen ve böylece tekdüze kalan, kendini geliştiremeyen, öğrencilerinin ufuklarını açma gayreti taşımayan öğretmenler için anlamlı olacaktır.

Okullarımızda, öğretmenlerimizin bu türlü eğitim araç-gereçlerine ulaşabilecekleri, öğrencilerin de öğrenme süreçlerinde onlara kazandırılması amaçlanan davranışları benimseyebilmelerini sağlayacak "Dil Öğretimi Dersliği" adı altında derslikler kurulması yerinde olacaktır. "Dil dersliğinde kamera, televizyon, bilgisayar, yazıcı, tepegöz, fotokopi ya da baskı makinesi, slayt makinesi, video, kasetçalar, klasik müzik, şiir, öykü vb. kasetleri, duvar panoları, yazar ve çizerlerin fotoğrafları, usta ressamlar tarafından yapılmış (röprodüksiyon ya da bulunabilirse özgün) resimler, slaytlar, mikrofilm sistemi, değişik yaşam durumlarını ve sanatçıları konu alan kısa filmler bulunabilir. Dil dersliğinde, oyunlaştırma, yazılı çalışmaları sunma, oluşan bir durum karşısında duygu ve düşünceleri açıklama, kısa oyunları sahneye koyma gibi etkinliklerin gerçekleşmesine olanak sağlayacak küçük bir sahne yer almalıdır. Derslikte, içinde yaş gruplarının düzeyine uygun, nitelikli çocuk yayınlarının bulunduğu bir kitaplık bulunmalıdır."[6]

Eğitim-Öğretimde "Görme" Duyusuna Yönelik Etkinliklerin Önemi ve Tepegöz Kullanımı

Türkçe öğretimi daha çok yazılı metinlere dayalı olarak yürütülmektedir. Çünkü söz konusu olan ana dili eğitim-öğretimidir. Bu bakımdan dilin inceliklerinin öğrenilmesi ve uygulanması da ya konuşma yoluyla ya da yazılı olarak yapılmak veya yazılı olan metinler üzerine eğilmek suretiyle yürütülmek zorundadır. Ancak şu da unutulmamalıdır ki "… görselleştirme hafızanın işini kolaylaştırır. Algılamanın daha kalıcı, daha etkili ve daha kolay olması için mümkün olan her bilginin görselleştirilmesinin veya görsel unsurlarla desteklenmesinin yararı inkar edilemez"[7] bir gerçektir.

"Yapılan bilimsel araştırmalara göre öğrendiklerimizin;

% 1'ini tatma duyusu yoluyla,

% 1,5'unu dokunma duyusu yoluyla,

% 3,5'unu koklama duyusu yoluyla,

% 11'ini işitme duyusu yoluyla,

---

5 **Agm**, s. 1.

6 SEVER, Sedat, "Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları", **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)** , S. 13, Bahar-Niğde 2003, s. 37.

7 ÇİFTÇİ, Musa, "Dil ve Edebiyat Öğretiminde Zaman Haritası", **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)** , S. 13, Bahar-Niğde 2003, s. 74.

% 83'ünü de görme duyusu yoluyla öğrenmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede % 83 + % 11 = % 94 gibi önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmaktadır."[8]

ABD'de Texas Üniversitesi'nde Philips tarafından yapılan bir başka araştırma sonuçlarına göre insanlar;

okuduklarının % 10'unu,

duyduklarının % 20'sini,

gördüklerinin % 30'unu,

hem görüp hem duyduklarının % 50'sini,

görüp, işittikleri ve söylediklerinin % 80'ini,

görüp, işitip, dokunup söylediklerinin ise % 90'ını hatırlamaktadırlar.[9]

Görme ve görselleştirmenin bu kadar önemli olması her bilgi veya uygulamanın -mümkün oldukça- görselleştirilerek sunulmaya çalışılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Yalnız derslerde işlenecek çoğu bilgi veya uygulamanın görselleştirilerek sunulabilmesi Türkçe öğretmeninin gayretine bağlıdır. Söz gelişi aynı okulda bir Türkçe öğretmeni bütün yıl boyunca bir kez bile tepegöz kullanmadan dilbilgisi dersi işleyebileceği gibi, bir başka öğretmen ise derslerinin çoğunu tepegöz yardımıyla işliyor olabilir. Bu da bize ikinci öğretmenin görselliğe verdiği değeri ve kendisini geliştirmek konusundaki gayretini göstermektedir. Zira bir dilbilgisi dersinin tepegöz eşliğinde işlenebilmesi için öğretmenin biraz zahmete girmesi gerekmektedir. Bunun için Türkçe öğretmeni sırasıyla:

1. Anlatacağı dersi bilgisayarda bir veya iki sayfaya sığacak şekilde bol örneklerle süsleyerek yazdıktan sonra hazırladığı bilgisayar sayfasını ya bir yazıcıdan asetat kağıdına (saydama) çıktı almalı ya da çıktı aldığı bu sayfayı saydama fotokopi çektirmelidir.

2. Anlatılacak dersin ve örneklerin saydama elle yazılması da mümkündür.

3. İşin son aşaması en kolay olan tarafıdır. Öğretmen tepegözü ya sınıfa taşımalı ya da tepegözün bulunduğu laboratuar, bilgisayar sınıfı veya kütüphane -her neresi uygunsa- öğrencileri oraya götürmelidir.

Dilbilgisi derslerini "Eğitimde çağdaş bir düzeye gelmiş ülkelerin eğitim ortamlarının tamamında yaygın bir şekilde kullanılmakta"[10] olan tepegözle işlemenin birçok faydası vardır:

1. Öğretmen en başta anlatacağı konuyu bilgisayarda düzenlerken konuya hazırlanmış olur.

2. Öğretmen konuya hazırlandığı için ders anlatımında konuya hakim olur.

---

8 AYTAŞ, Gıyasettin, "Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü", **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)** , S. 13, Bahar-Niğde 2003, s. 155.

9 J. S. Kinder, *Using Instructional Media*1973, s. 39'dan aktaran DEMİREL, Özcan, **age**, s. 56-57.

10 KOŞAR, Edip-Sedat Yüksel-Rüçhan Özkılıç-Uğur Avcı-Yunus Alyaz-Harun Çiğdem, **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme** , Pegem A Yayıncılık, Ankara 2003, s. 60.

3. Öğrenciler her zamanki dilbilgisi ders işleyiş yönteminden farklı bir yöntemle ders işleneceği için daha dikkatli olurlar.

4. Öğrenciler görselliğin ön plânda olduğu bu tür bir ders işlenişiyle konuyu daha iyi kavrarlar.

5. Öğretmen ve öğrenciler konu ilerledikçe konunun ayrıntılarını ve örnekleri daha bütüncül olarak görme imkanına sahiptirler.

6. Tepegözle ders anlatımında öğrenciler daha sessiz olmaktadırlar.

7. Görüntünün duvara yansıtıldığı durumlarda öğretmen saydamda yer almayan bir bilgi veya örneği tahtayı kullanarak sunabilir. Böylece sadece tepegöz değil tahta da kullanılarak iki çeşit görsel araçtan istifade edilmiş olur.

8. Konunun o günkü derste bitmemesi durumunda, öğretmen bir sonraki derste nerede kaldığını daha kolay görecek, öğrenciler de yine nerede kaldıklarını ve konunun ilk ayrıntılarını-örneklerini çabucak görüp hatırlayabileceklerdir.

9. Tepegöz yardımıyla işlenen derslerde öğretmen konuyu yavaş yavaş anlatma, öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını daha geniş bir şekilde kontrol edebilme imkanına da sahiptir.

10. Böyle bir anlatımın sonunda öğrenciler anlatılan bölümleri defterlerine daha düzgün bir şekilde yazmaktadırlar.

11. Sadece tepegöz veya sadece tahta kullanılarak anlatılan aynı dersi öğrencilerin öğrenme durumları arasında bariz farklar görülmektedir.

12. Tepegözle işlenen dersler daha çok akılda kalıcı olmaktadır.

13. Öğrenciler tepegözü daha yakından görmekte ve nasıl kullanıldığını da öğretmenin öncülüğünde öğrenebilmektedirler. Bu onlara teknolojiye ulaşma ve onu kullanma konusunda güven vermektedir.

14. Öğretmen sunum için hazırladığı her konuyu dosyaladığı takdirde her yıl kullanabileceği bir arşive de sahip olacak demektir.

15. Tepegöz kullanımı bir bakıma eğitimi ezbercilikten uzaklaştırmaktadır. Öğretmenler ezbercilikten muhakkak kaçınmak durumundadır. İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda geçen şu ifadeler ezbercilikten kaçınmanın ne kadar gerekli olduğunu açıkça göstermektedir:

"Türkçe derslerinde, öteki derslerde de olduğu gibi, kesin olarak ezbercilikten kaçınmak gereklidir. Türkçe öğretiminde başarı sağlanabilmesi için birtakım kuralların, tanımların öğretilmesi, ezberletilmesi hiçbir anlam taşımaz. Bir öğrencinin, noktanın ve büyük harfin nerelerde kullanılacağını, sıfatın ve zarfın tanımını, fıkranın makalenin özelliklerini ezbere bilmesinin bir yararı yoktur. Böyle bir yol tutulması, belleği yıpratmaktan, zamanı boşa harcamaktan, dersi öğrenci için sevimsiz kılmaktan başka bir şeye yaramaz."[11]

11 **İlköğretim Okulu Ders Programları, Türkçe-Y azı Programı 6-7-8**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul 2002, s. 10.

Dilbilgisi dersleri çerçevesinde tepegözün işlevlik kazanabilmesinin tek yolu vardır. O da saydam kullanımıdır. Tepegöz kullanımının en önemli aşaması saydamın hazırlanmasıdır. Saydama ders anlatımı hazırlanırken dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalar vardır.

Saydam Hazırlarken Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlar

Asetat kağıdı hem ucuz hem de yaygın olarak bulunabilen bir gereçtir. A 4 boyutunda olan bu kağıtların ders için hazırlanması ve kullanımında dikkat edilmesi gereken hususlar şöyle sıralanabilir:

Metin Hazırlığı: Türkçe öğretmeni ilk önce anlatacağı dilbilgisi konusunu bir müsvedde kağıtta veya bilgisayarda hazır hale getirmelidir.

Saydama Aktarma: Öğretmen, hazırladığı metni ve örnekleri saydama aktarma işi için şu üç yoldan birine karar vermelidir:

a) Özel olarak hazırlanmış asetat kalemi kullanarak saydamın üzerine yazmak,

b) Hazırladığı metni lazer veya kaliteli bir yazıcıdan saydama çıktı almak,

c) Hazırladığı metni yazıcıdan A 4 kağıdına çıktı alıp saydam üzerine fotokopi çektirmek.

Türkçe öğretmenlerinin, hangi yolu seçerlerse seçsinler, saydamı hazırlarken dikkat etmeleri gereken diğer hususlar da şunlardır:

Punto: Bilgisayarda veya saydama asetat kalemiyle yapılan hazırlıkta duvara yansıyacak görüntüdeki yazıların puntolarının küçük olması durumunda sınıftaki bütün öğrencilerin yazıları net bir şekilde okuyabilmesi mümkün olmayacaktır. O bakımdan en az 14 punto büyüklüğünde bir yazı boyutu seçilmelidir. Örnek olması bakımından aşağıda kısa bir cümle üzerinde uygulama yapılmıştır.

Ayşe sınıfa girdi. (10 punto)

Ayşe sınıfa girdi. (11 punto)

Ayşe sınıfa girdi. (12 punto)

Ayşe sınıfa girdi. (13 punto)

Ayşe sınıfa girdi. (14 punto)

Ayşe sınıfa girdi. (16 punto)

Ayşe sınıfa girdi. (18 punto)

Ayşe sınıfa girdi. (20 punto)

Bu boyutlar içinde 10, 11, 12 ve 13 puntolarda hazırlanan metinlerin bütün öğrenciler tarafından rahatlıkla okunamayacağını düşünerek daha yüksek boyutlarda çıktı almanız ya da kalemle büyük boyutlara uygun şekilde yazmanız gerekmektedir.

Yarım Sayfa: Asetat kağıdı A 4 boyutunda olduğu için bütün bir kağıda çıktı almak ya da bütün kağıdı yazarak doldurmak duvara yansımada bütünlüğü bozacaktır. Yani tam kağıt kullanmak istediğimizde bu kağıdın tepegözün tablası üzerinde (konu ilerledikçe) elle aşağı doğru hareket ettirilmesi gerekecektir. Bu elbette mümkündür, ancak uygulama olarak böyle bir yol yanlıştır. Bu aşamada öğretmenin takip etmesi gereken iki yol vardır:

a) Öğretmen anlatacağı konuyu asetat kalemiyle yazacaksa saydamı ortadan düzgün bir şekilde ikiye bölmeli ve tam bir kağıda yazacaklarını konu bütünlüğünü bozmadan, konuyu alt konulara ayırarak, bu iki yarım sayfaya yerleştirmelidir.

b) Öğretmen yazıcıdan çıktı yoluyla veya çıktıdan fotokopi çektirmek yoluyla hazırlık yapmışsa elindeki saydamı sonradan ortadan ikiye ayırarak iki yarım sayfa elde etmiş olacaktır.

Yarım sayfa kullanmakla öğretmen sık sık tepegözün başına gidip saydamı aşağı-yukarı kaydırmak zorunda kalmayacak, yarım sayfalık kağıdın tabla üzerindeki konumu ve duvara yansıtılması daha kullanışlı hâle gelecektir.

Kısa, Az, Öz: Türkçe öğretmeninin hazırladığı metin ve örneklerin yarımşar sayfalara sığması ve birkaç saydamda konunun bütününün öğrencilere kavratılabilmesi son derece önemlidir. O nedenle öğretmen saydama yazacağı/yazdıracağı metin ve örnekleri konunun bütününü verecek şekilde hazırlamalıdır.

Burada konuyu örneklemek yerinde olacaktır:

Söz gelişi öğretmen cümlenin ögeleri konusunu işleyecek olsun. Öğrencilere ilk önce "yüklem" terimini kavratmak gerektiğini biliyoruz. Özne, nesne ve tümleçlerin bulunması için bütün sorular yükleme yöneltildiğine göre onlara bol örneklerle yüklemi kavratmak şarttır. Bunun için hem isim hem de fiil cümlelerinden oluşan bol örnek seçilmelidir. Öğretmen 1. yarım sayfalık saydama şu cümleleri yazmış olsun.

1

Adem akşam eve yorgun döndü.

Orada top oynayan beş çocuk var.

Arkadaşı ekmeğini paylaşmış onunla.

Onun babası kasabada beş yıldır öğretmendir.

Öğretmen, öğrencilerin duvara yansıyan saydamdaki bu dört cümleyi okumalarını söyler, ardından onlara şöyle hitap eder:

– Arkadaşlar, her "bütün" parçalardan oluşur. Söz gelişi insan vücudu yüzlerce kemik ve onlarca organdan oluşmaktadır. Nasıl ki harfler heceleri, heceler sözcükleri, sözcükler cümleleri, cümleler paragrafları, paragraflar da metinleri oluşturuyorsa ve bunların içinde yer aldıkları bütün içinde birer görevi varsa, aynı şekilde cümleleri oluşturan sözcüklerin de o cümle içinde belli birer görevi ve adı vardır. İşte "Cümlenin Ögeleri" adı verilen bu ögelerin en önemlisi "yüklem"dir. Cümlelerde yüklemi bulmadan diğer ögeleri bulmamız mümkün değildir. O nedenle bugün cümlelerdeki yüklemleri bulmayı öğreneceğiz.

Öğretmen, öğrencilerin dikkatini birinci cümleye çeker. Öğrencilerine şu şekilde seslenir:

– Peki size bir soru soracağım. Yükleme niçin yüklem demişler, biliyor musunuz? (Öğrencilerden yeterli cevabı aldıktan sonra) Yüklem (adından da anlaşılıyor), cümlenin yükünü üzerinde taşıyan ögedir arkadaşlar. Yani onu cümleden çıkarttığımızda diğer sözcüklerin tek başlarına pek bir anlamı kalmaz. Siz bu "cümlenin yükünü üzerinde taşıyan" ifadesinden hareketle yüklemi neye benzetebilirsiniz? ("Trenin makinist lokomotifine" cevabı gelirse o öğrenci(ler) tebrik edilecek, gelmezse öğretmen tarafından cevaplanacak.)

Ardından öğretmen şöyle devam eder:

– Evet, öyleyse sizce birinci cümlede hangi sözcük yüklem olabilir? Yani hangi sözcüğü cümleden çıkarırsanız tren gitmez, diğer vagonların hiçbir fonksiyonu kalmaz. Bu sözcüğü (yüklemi) bulabilmek için cümleden ayrı ayrı birer sözcük çıkararak cümleyi tekrar tekrar okuyalım.

(…) Akşam eve yorgun döndü.

Adem (…) eve yorgun döndü.

Adem akşam (…) yorgun döndü.

Adem akşam eve (…) döndü.

Adem akşam eve yorgun (…)

Bu uygulama tahtaya yazılarak öğrencilerin önce 1. saydamdaki, sonra da tahtadaki cümleleri defterlerine yazmaları söylenir. Ardından öğretmen şöyle devam eder:

– Evet, sizce bu cümleler içinde hangisinde anlam tamamen bozuldu? ("Sonuncu cümlede" cevabı gelince) Demek ki yüklem "döndü" sözcüğüymüş. Niçin? Kim söyleyecek? (– Öğretmenim, az önce yüklemin cümlenin yükünü üzerinde taşıyan öge olduğunu, cümleden çıkarılınca cümlenin anlamsızlaştığını söylemiştik. "Döndü" sözcüğü de cümleden çıkarılınca cümlenin anlamı bozuldu. O yüzden yüklem "döndü" sözcüğüdür, gibi bir cevap alındıktan ve birkaç öğrenciye tekrar ettirildikten sonra konuşan öğrenciler alkışlattırılabilir. Bu arada öğrencilere uygulamayı anlayıp anlamadıklarını da sormayı unutmamalıdır.)

Öğretmen bu aşamadan sonra 2. saydamı yansıtır.

2

Adem akşam eve yorgun d ö n d ü.

Kim döndü?

Ne zaman döndü?

Nereye döndü?

Nasıl döndü?

Öğretmen, öğrencilere ikinci saydamda yer alan bu ifadeleri defterlerine yazdırdıktan sonra onlara "döndü" sözcüğünün altına yazılan sorulara cevap vermeleri-

ni ister. Cevaplandırma bittikten sonra öğrencilere cevapları okutturulur, doğru cevaplara uygun pekiştireçler verilir, yanlış cevaplar üzerinde de düzeltme yapılır. Ardından öğrencilere şöyle hitap etmek uygun olur:

– Arkadaşlar, bir şey dikkatinizi çekti mi? Bütün soruları tek bir sözcüğe sorduk. Bu sözcüğün özelliği nedir ki bütün soruları onun üzerine yükledik? (– Öğretmenim, "döndü" sözcüğü yüklem olduğu için bütün soruları ona sorduk. Siz demiştiniz, yüklemler cümlelerin yükünü üzerinde taşıyan sözcüklerdir. Bütün bu soruların yükünü ancak yüklem çekebilirdi, biz de o yüzden hep ondan hesap sorduk, gibi bir cevap alındıktan sonra öğretmen 3. saydama geçer.)

3

Adem akşam eve yorgun d ö n d ü.

Cevaplar

Kim döndü? – Adem (dönme işini yapan kişi)

Ne zaman döndü? – akşam (dönme işinin zamanı)

Nereye döndü? – eve (dönme işinin yönü)

Nasıl döndü? – yorgun (dönme işinin nasıl yapıldığı)

Öğretmen, üçüncü saydamı yansıtınca öğrencilerine şöyle seslenir:

– Gördüğünüz gibi yükleme sorduğumuz her sorunun bir cevabı var. O cevapların hepsi de dönme işinin farklı bir yönünü anlatıyor. "Kim" sorusu dönme işini yapan kişiyi, "ne zaman" sorusu dönme işinin ne zaman yapıldığını, "nereye" sorusu dönme işinin ne yöne doğru olduğunu, "nasıl" sorusu ise dönme işinin nasıl yapıldığını belirtiyor. İşte yükleme sorulan her soru cümlenin bir ögesini buldurur. Şimdi yükleme sorulan soruları ve bu soruların hangilerinin hangi ögeleri buldurduğunu görelim. (Bu aşamada öğretmen 4. saydamı yansıtır.)

4

Cümlelerde yüklem dışındaki ögeler ve bu ögeleri bulmak için yükleme sorulacak sorular:

ÖZNE: kim, ne

DOLAYLI TÜMLEÇ: neye, kime, nereye; nerede, kimde; nereden, kimden

BELİRTİLİ NESNE: neyi, kimi

BELİRTİSİZ NESNE: ne

ZARF TÜMLECİ: ne zaman, nasıl, ne kadar, niçin (neden, niye), ne ile, kim ile, nereye...

Dördüncü saydam yansıtılıp öğrenciler yukarıdaki ifadeleri defterlerine yazdıktan sonra öğretmen örnek cümledeki soruların hangi ögeleri buldurduğunu öğrencilerine sorar, bu ögeler aşağıdaki örnekte olduğu gibi defterlere yazılır.

A d e m	a k ş a m	e v e	y o r g u n	d ö n d ü.
özne	zarf t.	dolaylı t.	zarf t.	yüklem

Bu uygulamadan sonra ilk saydamda yer alan diğer cümleler için 2, 3 ve 4. saydamdaki uygulamalar tek tek gerçekleştirebilir. Ayrıca öğretmen bulacağı başka örneklerle "Cümlenin Ögeleri" konusunun farklı yönlerini de öğrencilerine kavratmaya çalışmalıdır. Söz gelişi öğretmen bazı örneklerden hareketle şu ayrıntıları öğrencilerine kavratabilir:

1) Birinci saydamdaki cümlelerden ikisinin yüklemi fiil, ikisinin de isimdir. Buradan hareketle isim ve fiil cümleleri arasındaki farklılık kavratılmaya çalışılır. Öğrencilerin en çok zorlandıkları isim cümlelerinin yüklemini bulmaktır. O nedenle bu konuya özel bir önem verilmelidir.

2) Cümlenin ögeleri bulunurken ilk önce mutlaka yüklemin, ikinci olarak mutlaka öznenin bulunması gerektiği vurgulanmalıdır. Yüklem ve özne bulunduktan sonra diğer ögelerin bulunma sırası o kadar önemli değildir.

3) İki tane "ne" sorusuna cevap veren iki ayrı ögenin bulunduğu cümlelere örnekler vermelidir. "Kamyon kömür taşıyor." örneğinde olduğu gibi. Bu tür örneklerde işi yapan varlığın özne, işin üzerinde gerçekleştiği (yapılan işten etkilenen) varlığın da belirtisiz nesne olduğu üzerinde durulmalıdır.

4) Gizli özne kavramı yeterli miktarda örnek üzerinden kavratılmalıdır.

5) Cümlelerde "nereye" sorusunun cevabı "aşağı, yukarı, ileri, geri, içeri, dışarı" gibi sözcüklerse (bunlar yer-yön bildiren zarflar olduğu için) bunların zarf tümleci, "aşağıya, yukarıya, ileriye, geriye, içeriye, dışarıya" gibi yönelme belirten sözcüklerse bunların da dolaylı tümleç olduklarının vurgulanması şarttır.

6) Birinci saydamdaki birinci örnekte iki adet zarf tümleci vardı. Bu cümlede bir değil de iki adet zarf tümleci olmasının sebebi yüklemin iki farklı zarf tümleci sorusuna (ne zaman ve nasıl) cevap veriyor olmasıydı. Bu durumun başka örneklerle izah edilmesi yerinde olacaktır.

7) Öğrencilerden bazıları yüklemi hep cümle sonunda gelen bir öge olarak bilirler. Onların zihnindeki bu şartlanmışlığı ortadan kaldırmak için devrik cümle örneklerine de yer vermeli ve bu cümleler aracılığıyla yüklemin cümlenin herhangi bir yerinde de gelebileceğini kavratmalıdır.

8) Çeşitli cümleler aracılığıyla cümlelerde sözcük öbeklerinin bölünmeden tek bir ögenin çatısı altında yer alması gerektiğini kavratmalıdır.

9) Bir tek sözcükten oluşan yüklemlerin olduğu cümlelerin yanı sıra sözcük öbeğinden oluşan yüklemlerin olduğu cümlelere de örnekler vermelidir.

10) Birden çok yüklemin olduğu cümlelere (sıralı cümlelere) de örnekler verilmelidir.

Renkli Asetat Kalemi: Asetat kalemleri, asetat kağıdına yazmak için hazırlanmış özel kalemlerdir. Bunların çeşitli renkte olanları vardır: Mavi, kırmızı, yeşil... Farklı renkteki yazı ve şekiller dikkat çekici olacağından bunların kullanılmasında yarar vardır.

Anlatım İfadelerinin Y azılmaması: Saydamla seminer sunan veya ders işlemek isteyen öğretmenlerimizin yaptığı en önemli hata gereksiz anlatım ifadelerinin saydama yazılması veya saydama çıktı alınmasıdır. Bu konuda neredeyse bir kitap

sayfası bilgi bir tek kağıda sığdırılmaktadır. Oysaki saydam, yukarıda da değinildiği üzere, kısa, az ve öz bilgi ve örneklerin yansıtılması için kullanılmalıdır. O bakımdan anlatım ifadeleri öğretmen tarafından sözlü olarak sunulmalıdır.

Tepegözün Sınıfta Hazır Bulundurulması: Öğretmenlerimizin büyük oranda teknolojik araçların derslerde kullanılması konusunda çekingenlik gösterdiği biliniyor. Burada çekingenliğe bir de üşengeçlik ekleniyor. Saydamın hazırlanması zahmeti ve tepegöze zarar veririm endişesi çekingenliği, tepegözün sınıfa taşınması veya öğrencilerin tepegözün bulunduğu yere götürülmesi konusunda gözlenen isteksizlik de üşengeçliği örnekliyor. Ancak kendini yenilemek ve konuyu tam anlamıyla kavratmak isteyen öğretmenlerin tepegöz kullanmasının önemi çok açıktır.

Görüş Mesafesi: Saydamdaki punto 14-16 gibi sınıfın her yerinden rahatlıkla okunabilecek büyüklükteyse tepegözün uygun bir yere yerleştirilmesiyle ideal bir görüş mesafesi sağlanabilir. Tepegözün duvara veya perdeye çok yakın veya çok uzak olmaması gerekmektedir. Bu görüş mesafesi, öğretmenin bir iki uygulamasıyla ayarlanabilir.

Duvar-Perde: Saydam sınıf ortamında veya dil dersliği, dil laboratuarı, medya odası gibi yerlerde ya duvara ya da beyaz perdeye yansıtılacaktır. Duvara yansıtmada, öğrencilerin rahat bir şekilde görebilecekleri bir alan tercih edilmelidir. Perdeye yansıtmada ise yine öğrencilerin görüş mesafesi dikkate alınmalıdır.

Tepegözün Kullanımı: Tepegöz adı verilen aracın kullanımı son derece kolaydır. Bu aracın nasıl kullanıldığı burada teknik olarak anlatılmayacak. Zira bu aracın kaç parçadan oluştuğu, kullanım sırasında hangi parça veya kolun ne işe yaradığı ve nasıl kullanılması gerektiğinin teknik olarak anlatılması kullanıcılar için neredeyse hiçbir fayda sağlamamaktadır. O bakımdan tepegözün nasıl kullanıldığını okulunuzda bilen bir öğretmen veya teknisyenden öğrenmelisiniz. Bu, yaşayarak öğrenmeye de güzel bir örnek olacaktır. Burada tek önemli sorun, bazı öğretmenlerin bilgisayara olduğu gibi tepegöze de mesafeli durmalarıdır. Bilgisayarın da tepegözün de öyle kolay kolay bozulan araçlar olmadığını bilmek ve bu araçların kullanımı konusunda herhangi bir çekince göstermemek gerekmektedir.

Bu açıklamalara karşın tepegöz kullanımı ile ilgili birkaç uyarıda bulunmak gerekir. Tepegözde kullanıcının işine yarayan, yansımanın istenen şekil ve boyutta olmasını sağlamak amacıyla tasarlanmış bir kol (odak ayar kolu), iki düğme (açma/kapama düğmesi ve fan düğmesi), bir de ayna vardır.

Tepegözün kablosu prize takıldıktan sonra açma/kapama düğmesi devreye sokulur, ancak fan düğmesinin de açma/kapama düğmesi ile birlikte açılması gerekmektedir. Aksi takdirde tepegözün motorunda bir süre sonra sorun yaşanabilir.

Odak ayar kolunun uygun yöne çevrilmesiyle tabla üzerine yerleştirilen saydamın duvar üzerinde net görünmesi sağlanır; aynanın yukarı aşağı oynatılmasıyla ise duvara veya beyaz perdeye yansıtılan görüntünün yüksekliği (duvarda istenen yüksekliğe getirilmesi veya tam perde üzerine odaklanması) temin edilir.

Diğer taraftan görüntünün duvar üzerindeki büyüklüğünün arzulanan boyutta olması için tepegöz ile duvar (veya perde) arasındaki mesafe de ayarlanmalıdır.

Dosyalama: Öğretmen hazırladığı saydam uygulamalarını bir dosya içinde saklamaya başladığı takdirde her yıl bu uygulamaları kullanma imkanı kazanmış

olur. Böylece saydamın ilk hazırlanışında çekilen zahmet, diğer kullanımlar için bir kolaylık olacaktır.

ÖRNEK DERSLER

Bu çalışmada -aşağıda- dilbilgisi konularının saydamla anlatımına uygun sadece birkaç örnek metin hazırlanmıştır. Türkçe öğretmenleri bu çalışmada anlatılan hususlara dikkat ederek birçok açıdan yararlı olan saydam ve tepegöz kullanımından hem kendileri istifade etmiş olacaklar, hem de öğrenciler konuları daha kolay ve kalıcı bir şekilde öğreneceklerdir.

Örnek 1: Sözcük Kökleri-Y apım ve Çekim Ekleri

1

t	g	b	h	i	a	d	k	ü	ı	f	ç	n	z	r	l	m	ö	e	o

Hangi sözcüğün harfleri kutular içine alınmıştır? Bu sözcüğü bulunuz.

g ö z l ü k ç ü / göz lük çü / gözlükçü

2

Her dilde olduğu gibi Türkçe'de de harfler heceleri, heceler de kelimeleri oluşturur. Bazı heceler tek başına anlamlı, bazıları ise tek başına anlamsızdır.

"göz" anlamlı bir hece, "lük" ve "çü" ise anlamsız hecelerdir.

İşte bu örnekte de görüldüğü üzere sözcüklerin en küçük anlamlı birimine **kök** diyoruz.

Şimdi "yazıcılardan" sözcüğünün kaç harf ve ekten oluştuğuna bakalım.

y a z ı c ı l a r d a n / yaz ı cı lar dan / yazıcılardan

Bu hecelerde "yaz" tek başına anlamlı, "ı", "cı", "lar" ve "dan" ise anlamsızdır. Demek ki bu sözcüğün **kök**ü "yaz -"dır. İşte sözcüklerin köklerinden sonra gelen tek başına anlamsız olan bu birimlere, hecelere de **ek** diyoruz.

kitapçılar, yolcumuz, keskin, sevgiye, bakıcının, beceri, süpürge, okuyucu sözcüklerinin kök ve eklerini bulunuz.

3

"öğrencilerden" sözcüğünün kök ve eklerini belirleyiniz.

öğren ci ler den

Bu sözcükte üç ek vardır. Birinci ek (-ci), öğren- fiilinin anlamını değiştirmiş midir? -ci ekinin gelmesiyle öğren- fiili "öğrenci" sözcüğüne "öğrenme işini yapan kişi" anlamını vermiştir. Demek ki -ci eki anlam değişikliğine sebep olan eklerden biridir. Bu şekilde sözcüklerin anlamını değiştiren eklere **Yapım Eki** denmektedir.

4

Peki -ler eki "öğrenci" sözcüğünün anlamını değiştirmiş midir?

Hayır, -ler eki "öğrenci" sözcüğünün anlamını bambaşka bir anlama sokmamış, sadece ona çoğul anlam vermiştir, yani öğrenciler sözcüğünde söz konusu edilen varlık yine öğrenci'dir.

Gelelim -den ekine. Bu ek öğrenciler sözcüğünün anlamını değiştirmiş midir?

Hayır, -den eki öğrenciler sözcüğüne yepyeni bir anlam vermemiştir. Sadece sözcüğe "ayrılma, çıkma" görevi yüklemiştir.

İşte bu iki ekte (-ler ve -den ekleri) olduğu gibi sözcüklerin anlamını değiştirmeyen, fakat onlara çeşitli görevlerle ulanan eklere **Çekim Eki** diyoruz.

Örnek 2: Zarf (Belirteç)

1

farklı	sıcak
isim	isim
farklı resim	sıcak çorba
sıfat isim	sıfat isim
Farklı çizmiş.	Sıcak olmuş.
zarf fiil	zarf fiil

"ağır" ve "geç" sözcüklerini kullanarak bir uygulama da siz yapınız.

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere bazı isimlerin sıfat olması için mutlaka kendilerinden sonraki ismi nitelemesi veya belirtmesi, bazı isimlerin zarf olması için de mutlaka fiilleri (fiilimsileri) nitelemesi gerekmektedir.

2

Ağır ağır çıkacaksın bu merdivenlerden. Güzel gören, güzel düşünür. Eğri oturalım, doğru konuşalım.	Durum (Hâl) Zarfları "Nasıl" sorusunun cevabı olurlar.
Tatile yarın çıkacağız. Ben gelmeden çıkmayın lütfen. Hemen git, çabucak gel.	Zaman Zarfları "Ne zaman" sorusunun cevabı olurlar.
Sokağın sonunda geri dön. İçeri girdi, pencereden dışarı baktı. Hep ileri git.	Yer-Yön Zarfları "Nereye" sorusunun cevabı olurlar.

Az yiyen, çok yaşar.
Hayli ağırmış bu taş.
Biraz bekler misiniz?
} Miktar (Azlık Çokluk) Zarfları "Ne kadar" sorusunun cevabı olurlar.

Ne zaman geleceksiniz?
Niçin gelmedin dün?
Bu alet nasıl kullanılıyor acaba?
} Soru Zarfları

3

Not: Miktar zarfları diğer zarflardan farklı olarak sıfat ve zarfları da derecelendirebilir.

Bu sınava çok fazla çalışmalısın. İçinizde en çok kitap kimde var?
zarf zarf fiil zarf sıfat isim

Örnek 3: Fiilimsi (Eylemsi)

1

oku-du-n	(oku- fiilinin -di'li geçmiş zamanının II. tekil şahsı)
oku-muş-sun	(oku- fiilinin -miş'li geçmiş zamanının II. tekil şahsı)
oku-yor-sun	(oku- fiilinin şimdiki zamanının II. tekil şahsı)
oku-y-acak-sın	(oku- fiilinin gelecek zamanının II. tekil şahsı)
oku-r-sun	(oku- fiilinin geniş zamanının II. tekil şahsı)
oku-malı-sın	(oku- fiilinin gereklilik kipinin II. tekil şahsı)
oku-sa-n	(oku- fiilinin dilek-şart kipinin II. tekil şahsı)
oku-y-a-sın	(oku- fiilinin istek kipinin II. tekil şahsı)
oku	(oku- fiilinin emir kipinin II. tekil şahsı)

Yukarıda görüldüğü gibi kip ve şahıs eki almış olan fiillere **çekimli fiil** diyoruz.

2

Bir de aşağıdaki örneklerde olduğu gibi kip ve şahıs eki almayan, ancak fiillere çeşitli ekler getirilerek yapılan sözcükler vardır ki biz bunlara fiillere benzedikleri için **fiilimsi (eylemsi)** diyoruz.

Türkçe'de üç türlü fiilimsi vardır:

Oku**mak**, bizi zenginleştirir.
Oku**ma** eylemini çok severim. } İsim-fiil (Mastar) ekleri: **-mek, -ma, -iş**
Okuy**uş**unu geliştirmelisin.

3

Okuy**an** insan fikren zenginleşir.
Oku**r**-yaz**ar** olmak ne güzel.
Okuma**dık** kitap bırakmayacağım.
Okuy**acak** çocuk küçüklüğünden belli olur.
Oku**muş** adamın hâli başka oluyor canım!
Lakabı oku**maz** çocuktur onun.
Okuy**ası** çocuk olsun hayat boyu.

Sıfat-fiil (Ortaç) ekleri:
-an, -ası, -mez, -( ) r, -dik,
-ecek, -miş
-en, -esi, -maz, -( ) r, -dık,
-acak, -mış

4

Okur**ken** farkında olmadan gelişiriz.
Okuy**unca** bana ver olur mu o kitabı?
Oku**madan** geri getirme.
Oku**r** oku**maz** geri getir.
Okuy**a** okuy**a** adam olunur bu dünyada.
Çok okuy**alı** beri bir hayli değişti.
Okuy**arak** çok badireleri atlatabilirsiniz.
Okuy**up** da ne olacak demeyin.
Oku**dukça** kendinizi tanıyacaksınız.
Oku**duğunda** alacaksın tadını bu kitabın.

Zarf-fiil (Ulaç, Bağ-fiil) Ekleri:
-ıp, -ip, -up, -üp
-arak, -erek
-dıkça, -dikçe, -dukça, -dükçe
-dığında, -diğinde, -duğunda, -düğünde
-a, -e
-madan, -meden
-alı, -eli
-( ) r -mez
-ken

SONUÇ

Her türlü ders araç-gerecinin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği bir gerçektir. Öğretmenlerin ders kitabı dışında bu araç-gereçleri kullanmaları özellikle günümüzde büyük öneme sahiptir. Eğitim faaliyetlerinin üretici, yaratıcı, değiştirici, geliştirici ve eleştirici beyinler ortaya çıkarması eğitim ortamlarının sürekli bir şekilde çeşitli araç-gereçlerle desteklenmesine bağlıdır.

Eğitim ve bilimin gelişmesinde en önemli rolü öğretmenler oynadığına göre, bu noktada onlara büyük görevler düşmektedir. Öğretmen gayretli, üretici, yenilikçi olamadığı sürece genç beyinlerin yetişmesi yarım kalacaktır. Bu bakımdan öğretmen-

ler öğrenmeyi kalıcı kılmak, üretken-eleştirici beyinler yetiştirmek, zamanı ve eldeki imkanları verimli kullanmak istiyorsa mesleğinde kendini daima taze tutmalıdır. Bunun yollarından biri de çalıştığı okulun mevcut imkanlarını, okuldaki görsel ve işitsel araç-gereçleri kullanmanın yollarını aramaktır. Böylece öğretmen kendini yenilemenin yanı sıra modern eğitim anlayışının gereklerini de yerine getirmiş olacaktır.

Kaynakça

"Müfredat Laboratuar Okulu Uygulamaları Yaygınlaştırma Çalışmaları", **Samsun Millî Eğitim Müdürlüğü-Program Geliştirme Şubesi-Müfredat Laboratuar Okulu ve Uygulamaları Bülteni** (2004). S. 3.

AYTAŞ, Gıyasettin (2003). "Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü", **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)** , S. 13, ss. 155-160.

ÇİFTÇİ, Musa (2003). "Dil ve Edebiyat Öğretiminde Zaman Haritası", **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)** , S. 13, ss. 71-78.

DEMİREL, Özcan (2004). **Öğretme Sanatı** , Pegem A Yayıncılık, 7. bs., Ankara.

İlköğretim Okulu Ders Programları, Türkçe-Yazı Programı 6-7-8, (2002). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

KOŞAR, Edip (2003). Sedat Yüksel-Rüçhan Özkılıç-Uğur Avcı-Yunus Alyaz-Harun Çiğdem, **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme** , Pegem A Yayıncılık, Ankara.

ÖZBAY, Murat (2003). "Türkçe Öğretiminde Hedef-Araç İlişkisinin Ders Kitabı Örneğinde Değerlendirilmesi", **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)** , S. 13, ss. 59-69.

SEVER, Sedat (2003). "Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları", **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)** , S. 13, ss. 27-38.

TEACHING GRAMMAR USING OVERHEAD PROJECTOR

Selçuk ÇIKLA*

Abstract

Teaching activities involve four indispensable items: Student, teacher, school and the material. When teachers teach the lessons only using the text books, the blackboard in classroom environment, the expected efficiency of the educational activities decrease. For this reason, in order to increase the efficiency level in education, teachers have to use various equipment and teaching environments.

Overhead projector is an item of equipment that make education more efficient and enduring. Turkish teachers can easily use it to teach grammar. As a matter of fact, in this article, we deal with the importance of using various items of teaching equipment and visual activities, advantages of using overhead projector to teach grammar, and how the teachers will be able to use this material and how they will prepare transparency.

Key Words: Teaching grammar, educational equipment and materials, overhead projector, transparency.

* Assistant Professor; Erzincan University; Faculty of Arts and Science, Department of Turkish Language and Literature.

MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRALARINDA TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞ VE KARARLAR

Mehmet Akif ÇEÇEN*

Ömer ÇİFTÇİ**

Özet

Bu çalışmanın amacı, 1939 yılından bu yana yapılan Millî Eğitim Şûralarında Türkçenin eğitimi ve öğretimiyle ilgili görüş ve kararları tespit etmek; bunlar üzerinde tartışmaktır. Bu amaçla sonuncusu 2006 yılında toplanan on yedi şûra incelenmiştir. Türkçenin eğitimi ve öğretimini ilgilendiren konular, "Türkçe Öğretiminin Önemi", "Türkçe Öğretiminin Yalnız Türkçe Dersine Bırakılmaması", "Türkçe Öğretiminin Niteliği", "Öğretmen Yetiştirme", "Çocuk Yayınları (okuma kitapları, ders kitapları vb.)", "Türkçe Öğretiminin Sorunları", "Yaygın Eğitimde Türkçe Öğretimi" başlıkları altında toplanmış; her konunun hangi şûrada nasıl ele alındığı belirtilmiştir. İlgili veriler ortaya konurken literatür çerçevesinde yer yer konularla ilgili tartışmalar yapılmış, önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler : Türkçe eğitimi, Türkçe öğretim tarihi, Millî Eğitim Şûraları

Giriş

Millî Eğitim (Maarif) Şûraları, Türk Millî Eğitimi ile alakalı her türlü konunun, yetkililer ve uzmanlarca görüşüldüğü, tartışıldığı ve karara bağlandığı geniş çaplı toplantılardır. Şûralarda önceden belirlenen çeşitli gündemler için komisyonlar oluşturulur. Komisyonlar, üyelerin görüşleri ve fikir alışverişleri sonucu aldıkları kararları öneri olarak getirir. Bu konular Şûraya sunularak değerlendirilir ve karara bağlanır.

Millî Eğitim Şûralarının, eğitim politikalarımızın oluşturulmasında gerek araştırma geliştirme gerekse uygulama açısından önemli işlevleri vardır. Siyasî temsilciler, her kademedeki öğretmen ve idareciler ile akademisyenlerin katıldığı toplantılarda Türkçe, Türkçenin eğitimi ve öğretimi meseleleri üzerinde de zaman zaman durulmuştur (Kılıç, 1995, 49).

İlki 1939'da toplanan Şûraların on yedincisi 2006 yılında yapılmıştır. Bu çalışmada, Şûraların düzenlendiği süreçte Türkçe eğitiminin nasıl ele alındığı, konuyla ilgili neler söylendiği ya da ne gibi kararlar alındığı, gerek görüşmeler gerekse öneri ve kararlar incelenerek gösterilmeye çalışılmıştır. Millî Eğitim Şûraları içinde İkinci Maarif Şûrası ile On İkinci Millî Eğitim Şûrasının Türkçenin eğitimi ve öğretimi açısından ayrı bir önemi vardır. Bu iki şûrada Türkçenin eğitimi ve öğretimi ana gündem maddesi olarak ele alınmıştır. Ancak diğer şûralarda da yer yer Türkçe öğretimine de-

* Arş. Gör.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

** Dr.; Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ğinilmiştir. Yapılan literatür taramasında Altı, Dokuz, On Üç ve On Altıncı Şûralarda Türkçe öğretimi çerçevesinde kayda değer bir bulguya rastlanmamıştır. Şûralarda ele alınan konular "Türkçe Öğretiminin Önemi", "Türkçe Öğretiminin Yalnız Türkçe Dersine Bırakılmaması", "Türkçe Öğretiminin Niteliği", "Öğretmen Yetiştirme", "Çocuk Yayınları (okuma kitapları, ders kitapları vb.)", "Türkçe Öğretiminin Sorunları", "Yaygın Eğitimde Türkçe Öğretimi" başlıkları altında tasnif edilmiş ve bu konularla ilgili görüşler, kararlar, vs. belirtilmiş; tartışmalar yapılmış; önerilerde bulunulmuştur.

Türkçe Öğretiminin Önemi

Şûralarda Türkçe öğretimiyle ilgili ele alınan temel konulardan biri Türkçe öğretiminin önemidir. Avni Başman, ana dilini bilmeyen insanın hiçbir şey bilemeyeceğini, insanın ancak ana diline kusursuz sahip olduğu zaman, ana dili ile yazıp okuduğu ve yazılmış şeyleri okuyup anladığı zaman forme olabileceğini (biçimlenebileceğini) belirtmektedir (MEB, 1991d, 63).

Ana diline hâkim olmayan bir kimsenin, hayatının hiçbir sahasında muvaffak olmasına imkân olmadığını vurgulayan Abdullah Aker, Türkçe dersinin diğer derslerle bir dozlu olmasını faydalı bulduğunu ve bunu temenni ettiğini ifade etmiştir (MEB, 1991h, 226).

Saffet İrtenk'in konuyla ilgili duygu ve düşünceleri ise şöyledir:

"Biz istiyoruz ki Türkçe dersine her dersten fazla ehemmiyet verelim. Ana dilimizi bir çocuğun bilmesi her şeyi bilmesinden daha üstündür. Türkçeyi iyi yazıp iyi okuyamayan bir genç ne bilirse bilsin bizim için hiçbir şey bilmiyor demektir. Türkçe dersine el uzatmak için hiçbir sebep yoktur." (MEB, 1991h, 228).

Ortaokul programında önerilen bazı değişikliklerde Türkçe dersinin önemini belirtmek için dersin amaçlarına "Metinler yoluyla öğrencinin hayatı ve tabiatı tanımasına ve bunları sevmesine yardım etmek" ibaresi ilave edilmiştir (MEB, 1991c, 334).

Türkçeye verilen değerin açık bir ifadesi de okul öncesi dönemde Türkçeye önem verilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Ana Sınıfı Programlarında ana sınıfının işlevlerinden birinin "Türkçeyi anlama ve konuşma düzeylerinde öğretmek"; amaçlarından birinin "Türkçeyi doğru anlar ve düzgün konuşur hâle getirmek" olduğu belirtilmektedir (MEB, 1991f, 74). Sistem raporu için önerilen değişiklikte de okul öncesi dönemde "Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak" (MEB, 1991f, 281, 347) maddesine yer verilmiştir.

On İkinci Milli Eğitim Şûrasında (MEB, 1991e, 413) da Türkçe eğitimi ve öğretiminin amacı ile ilgili olarak "Okul öncesinden başlayarak yüksek öğretimin sonuna kadar Türk insanının konuşma ve yazı dili olarak Türkçeyi doğru ve güzel kullanabilecek, duygu ve düşüncelerinin ifadesinde yaratıcılığını geliştirebilecek bir formasyon ve kişilik yapısına sahip kılmaktır." ifadesine yer verilmektedir.

Okul öncesi eğitimde özellikle Türkçenin doğru ve güzel konuşulmadığı yörelerde Okul Öncesi Eğitimi kurumlarının geliştirilerek yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanan On Dördüncü Millî Eğitim Şûrasında (MEB, 1993, 238) programın çocukta Türkçeyi doğru ve düzgün konuşma davranışını geliştirici yapıda olması gerektiği (MEB, 1993, 251) ifade edilmiştir.

Dilin sosyal yapı içindeki rolü ve tarihî gelişme şartları içindeki seyri, Türkçe eğitim ve öğretimine özel bir yer ayırmayı gerektirdiği de ayrıca vurgulanmıştır (MEB, 1991e, 414).

Türkçenin, yalnızca bir dil bilgisi dersi olmadığı, öğrenciyi sosyalleştirmek, iyi bir vatandaş olmasına katkı sağlamak, metinler yoluyla hayatı ve tabiatı tanımasına yardımcı olmak gibi yönlerinin vurgulanması, günümüzde de ihtiyaç duyulan konulardır. Bunların yanında öğrencileri, doğru konuşan, doğru yazan ve düşüncelerinin ifadesinde yaratıcılığını geliştiren bireyler hâline getirmek de hâlâ önemini koruduğundan 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2005: 4);

2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifa de etmeleri,

3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kul lanmaları,

7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,

10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri

maddeleri Türkçe dersinin "genel amaçlar"ı arasında sayılmıştır.

On Yedinci Millî Eğitim Şûrasında diğer şûralardan farklı olarak yabancılara Türkçe öğretme konusuna değinilmiştir. Şûrada alınan kararlarda (MEB, 2006, 13) yurt dışından ülkemize gelecek öğrenciler için Türkçenin yabancı dil olarak eğitiminin, üniversitelerin hazırlık okullarında ve bu amaçla açılacak dil merkezlerinde yaygınlaştırılarak sürdürülmesi; üniversitelerde "Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi" bölümlerinin açılarak bu konuda donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi konusu yer almaktadır.

Türkçe Öğretiminin Y alnızca Türkçe Dersine Bırakılmaması

Türkçe dışındaki derslerin ve bu derslerin öğretmenlerinin de çocuktaki dil gelişimi üzerinde önemli bir yeri vardır. Çünkü dil demek hayatın kendisi demektir. Dil, hayatın her safhasında, dolayısıyla da her derste kullanılan bir araçtır. Bunun için diğer dersler, Türkçe dersi için yardımcı kaynak özelliği taşır (Albayrak, 2001, 53).

Türkçe öğretiminin yalnız Türkçe dersine bırakılmaması, Türkçe öğretimi açısından üzerinde durulması gereken bir konudur. Çünkü dil dersi, bilgi değil, bir beceri dersidir. O bakımdan bütün derslerle ilişkisi vardır. Bununla ilgili olarak Ali Fuat Başgil'in görüşleri şöyledir: "Türkçe (ana dili) eğitimi, bilgi değil beceri dersi olduğundan, bütün derslerden farklı olmasının yanında bütün derslerin içinde ve hepsiyle ilgilidir. Bütün sınavlarda hocaların öncelikle düzgün bir Türkçe, iyi bir kaleme alış ve terkip ediş, anlamlı cümleler araması gerekir. Hatta buna haylice ehemmiyet verilmelidir. Yazısı düzgün olmayan öğrenci, doğru cevap verse bile başarılı sayılmamalıdır. Ancak sınavların ağırlık merkezi Türkçe olursa, çocuklara dil zevki kazandırılabilir." (MEB, 1991b, 318).

Yine Başgil, "Bilginin, tahsilin tek ifade vasıtası dildir, ana dilidir, Türkçedir. Maalesef öğrencilerin bir kısmı dürüst ve temiz bir Türkçe yazamıyor, maksadını ifa-

de edemiyor. Bugünkü konuştuğumuz Türkçe, işte şimdi birbirimizi anlamamıza vasıta olan ana dili esas olsun, bu dili çocuklarımızdan isteyelim. İlk, orta ve lise talebelerinden her şeyden evvel dürüst, temiz bir ana dili yazmasını ve ifadesini isteyelim. Sınavlarımızda, bu ana dili prensibine özel bir önem ve değer verelim. Ancak bu sayede ana dilinin önemini ve Türkçenin layık olduğu kuvvet ve kudretini çocuklarımıza anlatmış olacağız." (MEB, 1991b, 441) sözleriyle bütün derslerde öğrencilerden beklenmesi gereken şeyin öncelikle ana dilini iyi kullanmak olduğunu belirtmektedir.

Ana Dili Komisyonu, ilk öğretmen okullarında yalnız Türkçe-Edebiyat şubelerinde değil bütün şubelerde Türkçeye yer verilmesini, hatta öğrencilerin mezun olmadan önce yazılı ve sözlü bir Türkçe sınavına tabi tutulması gerektiğini, böylece bütün derslerin Türkçeye yardımcı olacağını ifade etmiştir (MEB, 1991d, 41-42).

Yine Ana Dili Komisyonu, öğrencinin daima doğru söyleyip doğru yazmasının, yalnız Türkçe derslerinde değil, diğer bütün derslerde de birinci derecede önem verilmesi gereken bir nokta olduğunu vurgulamıştır (MEB, 1991d, 46-47).

Avni Başman, Türkçe dersinin yalnız başına kalmamasının, diğer derslerin ona yardımcı olmasının önemine değinmiş; diğer hocaların, öğrencilerin Türkçeleri ile hiç meşgul olmadıklarından; ödev kâğıtlarında öğrencinin imlâ, ifade kusurlarına ehemmiyet vermediklerinden yakınmış; öğrencinin hangi derste olursa olsun doğru ve düzgün bir Türkçe ile meramını ifade etmeye mecbur tutulması gerektiğini belirtmiştir (MEB, 1991d, 50-51).

Halil Vedat Fıratlı, bu konudaki düşüncelerini, Fizik, Matematik, Tarih öğretmenlerinin de Türkçe derslerine yardımcı olması gerektiği; bunun, dersler arasında bir birlik oluşturacağı; kendisini önce Türkçe öğretmeni saymayanın, hiçbir bilginin öğretmeni olamayacağı şeklinde dışa vurmaktadır (MEB, 1991d, 64). Fıratlı ayrıca, öğretmen olacaklardan bir sertifika istenmesi gerektiğini çünkü ana dilini bilmeyen insanın hiçbir şey bilmeyeceğini; ancak ana diline tam sahip olan insanın, öğrendiğini öğretebileceğini, öğrendiği şeyi de sağlam öğreneceğini belirtir (MEB, 1991d, 69).

Tahsin Banguoğlu (MEB, 1991d, 77) da Fıratlı'nın görüşlerine katılarak şöyle demektedir: "Şüphesiz çocuktan istenilen, onun Fransızcayı da Türkçeyi de bilmesidir. Fakat biz lisede okutulan Fransızcayı kâfi görmeyerek onu yine derse tâbi tutuyoruz. Hiç olmazsa bir muafiyet imtihanından geçiriyoruz. Türkçe için böyle bir şey yapmıyoruz. Hiç olmazsa Türkçe için de böyle bir muafiyet imtihanı ve buna benzer kurslar açmalıyız."

Mahallî şivelerden kaynaklanan dil yanlışlarıyla eksik ve yanlış anlamlı sözler ve imlâ yanlışları üzerinde bütün öğretmenlerin aynı hassasiyet ve alakayı göstermesi ve bilhassa zaman zaman hazırlanacak listelerle bu nevi aksaklıklar üzerinde öğretmen ve öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi gerektiğine de değinilmektedir (MEB, 1991a, 578).

On Beşinci Milli Eğitim Şûrasında (MEB, 1996, 118), komisyonlar tarafından, her öğretmenin aynı zamanda bir Türkçe öğretmeni olduğu da dikkate alınarak Türkçenin, eğitimin her alanında ve her düzeyinde doğru ve eksiksiz olarak öğrenilmesi ve kullanılmasının sağlanması üzerinde durulmaktadır.

Türkçe Öğretiminin Niteliği

Şûralarda ele alınan konulardan biri de Türkçe öğretiminin niteliği, nasıl yapılması gerektiğidir. Dil bilgisinin ayrı bir ders olarak mı, yoksa Türkçe dersi içinde mi öğretilmesi gerektiği zaman zaman tartışma konusu olmuştur. Hatta bazı dönemlerde güzel konuşma ve yazma da ayrı bir ders olarak okutulmuştur.

İkinci Maarif Şûrasında (MEB, 1991d, 40) öğretimin her aşamasında ve bütün sınıflarda millî dil öğretiminin, bir bütün olarak Türkçe adı altında toplanması ve programlarda bu noktanın açıkça belirtilmesi gerekli görülmüştür.

Halil Vedat Fıratlı, ilk ve ortaokullarda (ilköğretimde) Türkçe, liselerde Edebiyat diye Türkçe öğretiminin iki ayrı ad altında bölünmesini uygun görmemiştir. Ona göre, alfabe okutan ilkokul öğretmeni ile lise son sınıfta Edebiyat Tarihi dersi okutan öğretmenin yaptığı görev birdir. İkisi de derece farkı olarak öğrenciyi, Türk dilinin hazinelerine eriştirerek onu yetiştirmek görevindedir. Hâlbuki Edebiyat öğretmenleri kendilerini Türk Dili öğretmeni saymamaktadırlar. Onlar lise sınıflarında Türk dilinin özelliklerini, gramerini okutmayı görevlerinin dışında sayıyorlar. Bu, öğretimin esasına da etkisi olan bir durumdur. Sadece bir kelime değişikliği değildir (MEB, 1991d, 61). Böylece Türkçenin, dil özellikleriyle, grameriyle, edebiyatıyla bir bütün olduğu ve Türkçe öğretiminin de bu bütün göz önünde bulundurularak yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretimde, Türkçe öğretiminin esas maksadından uzaklaşılarak sanat ve teorik bilgilere lüzumundan fazla yer verilmesini önlemek için amaçlara "...Türkçe öğretimi amacının her şeyden evvel, öğrencileri söz ve yazı ile ifade olunan duygu ve düşünceleri anlamak, kendi duygu ve düşüncelerini söz ve yazı ile iyi ve doğru olarak anlatmak olduğu hiçbir zaman unutulmamalıdır." ibaresi eklenmiştir (MEB, 1991c, 334). Bu vurgunun yapılmış olması, Türkçe öğretiminin esas niteliği olan "bilgi değil, beceri dersi olması"nın belirtilmiş olması bakımından önemlidir.

İlkokul Programı ile ilgili olarak Türkçe dersleri bir bütün teşkil ettiğine göre bu derslerin imlâ, okuma, yazma, dil bilgisi, yazı olarak muayyen (belirli) ders saatlerine ayrılması ve bu şekilde okutulmasının şart olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenin gerek gördüğü takdirde bir metin üzerinde bütün bu unsurları birleştirmesi, teknik izah bakımından ihtiyaç duyduğu zaman bunları ayrı ayrı işlemesi önerilmiştir (MEB, 1991a, 352).

Nitekim İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2005) temalara dayalı Türkçe öğretimi esas alınmıştır. Buna göre Türkçe dersleri, çeşitli temalarda bulunan metinler ve bu metinlerden hareketle oluşturulan etkinlikler yoluyla işlenmektedir. Okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanlarına yer verilerek bu alanlarla ilgili bütün çalışmalar metinler yoluyla yapılmaktadır.

Feriha Gürsoy, kompozisyon ve edebiyata ayrı not verildiği hâlde karnede tek not olarak birleştirilmesini Türkçeye kıyım olarak gördüğünü ifade etmiş, ikisinin ayrı dersler hâlinde olması gerektiğini belirtmiştir. Gürsoy, ayrıca, öğrencinin Türkçe ve edebiyat derslerinden kanaat kullanılarak geçirilmemesi gerektiği düşüncesini vurgulamıştır ki, son derece önemli ve gereklidir (MEB, 1991f, 263).

On İkinci Milli Eğitim Şûrasında (MEB, 1991e, 414-415) müfredat programları ile ilgili şu hususlar önerilmiştir:

-Programa diksiyon çalışmaları ile ilgili esaslar konulmalıdır. Güzel Konuşma ve Yazma derslerinde öğrenciye davranış incelikleri kazandırmaya özen gösterilmelidir.

-Kompozisyon dersleri ayrı bir ders hüviyetine kavuşturulmalı; Türkçe dersi de sınıf geçmede ağırlıklı olmalıdır.

-Türk dili öğretiminin yeterince yararlı olabilmesi için dil bilgisi derslerinin ayrı saatlerde okutulması gerekli görülmektedir.

-Gramer konuları arasında, Türk dili ile ilişkisi açısından, dilbiliminin bazı konularının da verilmesi uygun olacaktır.

Bu görüş ve önerilerin uygulanmasıyla ilgili olarak şunlar söylenebilir:

1. Diksiyon çalışmaları ve davranış inceliği kazandırma konularıyla ilgili olarak İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2005, 31) "Sesini ve beden dilini etkili kullanma" başlığı altındaki "Konuşurken nefesini ayarlar.", "İşitilebilir bir sesle konuşur.", "Kelimeleri doğru telaffuz eder.", "Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.", "Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar." ve "Konuşma kurallarını uygulama" başlığı altındaki "İletişime selamlaşmayla başlar.", "Konuşmalarında hitap ifadeleri kullanır." kazanımları, sözü edilen amaca hizmet edecek niteliktedir.

2. Kompozisyon, ayrı bir ders olarak yer almamakta ancak yukarıda belirtildiği gibi "Konuşma" ve "Yazma"ya, birer öğrenme alanı olarak Türkçe derslerinde yer verilmiştir.

3. Dil bilgisi de ayrı bir öğrenme alanı olarak Türkçe dersleri içinde öğretilmektedir.

4. Liselerde Edebiyat dersi dışında Dil ve Anlatım dersine yer verilerek gramer üzerinde daha kapsamlı bir biçimde durulmaktadır.

Türkçe dersleriyle ilgili "Metot ve Teknikler" başlığı altında ortaya konan bazı görüş ve düşünceler şöyledir (MEB, 1991e, 416):

"Alfabeden başlayarak imlâ, okuma, telaffuz, anlama ve anlatım (kompozisyon) bütünlüğünün metinler yoluyla ele alınması, bu derslerin metot birliği olarak düşünülmelidir. Yalnızca telaffuz eğitiminin, bir dil eğitiminden ibaret olmadığı, her öğretim kademesi için kabul edilmelidir.

Dil öğretiminin aynı zamanda bir kültür eğitimi olduğu dikkate alınarak edebiyat tarihi, dil bilgisi ve kompozisyon dersleri arasında birliği sağlayıcı bir ilke olarak metin, hareket noktası olarak kabul edilmelidir. Muhteva öğretilirken dilin kuralları üzerinde durulmalı, soyut kavramların tek başına öğretilmesinde ısrar edilmemelidir.

Türkçenin dil bilgisi öğretiminde de konuların metinlere dayalı olarak kavratılması esas alınmalıdır.

Kompozisyon çalışmalarında, başlangıçta somut konuları ele alan güzel örnek metinlerden yararlanılmalıdır."

Bu önerilere İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2005) büyük oranda yer verildiği görülmektedir. Programa göre dil bilgisi öğretimi metinlere dayalı olarak yapılmaktadır. Dil bilgisi gibi yazılı ve sözlü kompozisyon çalışmaları da konuşma ve yazma olarak metinlerden hareketle yapılmaktadır. Ayrıca dilin, kültürün aktarıcısı olması vurgusu önemlidir. Dilin kültür aktarımı boyutu, Türkçe dersinin genel amaçları içinde "Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları" şeklinde ifade edilmiştir. Bu da seçilen metinlerin temaları ile ilgili olacaktır. Bu amaçla Programda (MEB, 2005, 166) Milli Kültür teması yedinci sınıflar için zorunlu tema olarak kabul edilmiştir.

Sonuç ve Teklifler bölümünde ise hemen bütün derslerde sözlü sınavların kalktığı ve yazılı sınavların test tekniğine dönüştüğünden yakınılmıştır. Böyle olunca öğrencinin doğru ve güzel yazma, bir fikri en iyi şekilde ifade edebilme ve yazarak düşünme imkânlarının giderek azalmakta olduğu vurgulanmıştır. Bunun için yazılı ve sözlü sınavlara ağırlık verilmesi, test usulünün en düşük seviyeye getirilmesi gerektiği önerilmiştir (MEB, 1991e, 418).

Çoktan seçmeli testlerin, kişinin bildiklerini belli bir düzen içerisinde ve dil kurallarına göre açıkça ifade etme becerisini ölçmede kullanılamayacağı için sınavlarda bu beceriler ölçülecekse başka metotlara başvurulmalıdır (Özbay, 1997, 14).

Çotuksöken (1990, 5), ana dili öğretiminde öğrencileri kekeme yapan, onlara telgraf üslubuyla konuşma alışkanlığı veren etmenlerden birinin testler olduğuna değinerek ilköğretimde çocukların öğretimden çok eğitime ihtiyaçları olduğunu ancak test uygulamalarının birinci sınıfa kadar indiği için iletişim kurmakta zorluk çeken, kitap okumaya karşı isteksiz bir kuşak yetiştiğini belirtir.

Ahmet Kabaklı da aynı durumdan yakınarak şu görüşleri sunmuştur: "Test tekniği Türkçeyi öldürmektedir, ancak ısrarla belirtiyorum, çocuklarımız üniversiteye ve yabancı okullara girmek için hiçbir şeyin lazım gelmediğine, sadece işaretlemenin lazım geldiğine inanıyor. Onun için ne kafalarıyla, ne de kalemleriyle Türkçeyi öğrenmeye heves ediyorlar." (MEB, 1991e, 443-444).

Ana Dili Komisyonunca, çocuklarda temel dil becerilerinden olan yazma kabiliyetinin gelişmesinin, evvela mümkün olduğu kadar çok yazmalarına bağlı olduğu belirtilmiş; bunun için muhtelif dereceli okulların her sınıfında ana dili öğretimi içinde yazılacak ödevlerin aya ve yıla göre hangi sayılardan aşağı düşmeyeceğinin ve ayrıca bir ana dili öğretmeninin haftada en az kaç ödev düzelteceğinin belirtilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 1991d, 47).

Okuma ve yazma ile ilgili dil esaslarının, ayrı bir ders hâlinde ele alınmayarak bütün derslerin faaliyetleri içinde kazandırılması ve bu esasların, gramerden ziyade sentaksa yer veren asgari bir müfredatının belirlenmesi önerisi de aynı çerçevede, Türkçe dersinin niteliğinin nasıl olması gerektiği ile ilgili ayrıntılı bir ifadedir. Bunun için ayrı bir ders kitabının yazdırılmasına gerek olmadığı da belirtilmiştir (MEB, 1991a, 353).

Önder Göçgün, çocuklarımızı ve gençlerimizi güzel Türkçemizin ifade zenginliği içinde, uyumlu ve zarif davranışlarla bütünleştirerek yetiştirebilmek yolunda okullarımıza diksiyon ve görgü kuralları veya güzel konuşma ve davranış şekilleri adı altında müstakil uygulamalı bir ders konulması gerektiğini belirtmiştir (MEB, 1991e, 448-449).

On İkinci Millî Eğitim Şûrasında (MEB, 1991e, 451-452) komisyon raporu ve görüşmeler sonunda Türkçe dersinin niteliğiyle ilgili alınan kararlardan bazıları şunlardır:

• *Türkçe programlarında yer alan deyim ve terimlerin okullarda okutulması ile çeşitli merkezî sınavlarda sorulan sorular arasındaki fark (zamir: adıl, cümle: tümce, kelime: sözcük, vb.) başarıyı etkileyen sebepler arasında sayılabileceğinden bu konuda ilgili kuruluşlarla temasa geçilerek bir terminoloji birliğinin sağlanması.*

• *Bir kısım derslerin öğretimini yabancı dille yapan okulların hazırlık sınıfları Türkçe dersi programları ile ders kitaplarının hazırlanması.*

• *Lise Türk Dili ve Edebiyatı dersi programının yeniden hazırlanması; bu programda, yakın dönemin edebî metinlerinden, Doğu ve Batı klasiklerinden örneklere yer verilmesi ve bu programa diksiyon çalışmaları ile ilgili esasların konulması.*

• *Kompozisyon dersinin, ayrı bir ders hüviyetine kavuşturulması.*

• *Türkçe dersinin sınıf geçmede ağırlıklı olması.*

• *Türk dili öğretiminin yeterince yararlı olabilmesi için dil bilgisi derslerinin ayrı saatlerde okutulması.*

• *Öğrencilere okuma sevgi ve alışkanlığının kazandırılması; bunun için ilkokuldan başlayarak sınıf seviyesine göre Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca tesbit edilmiş, edebî değer taşıyan, yılda en az beş kitabın okutulması.*

• *ÖSYM sınavları için Türkçenin ağırlığının artırılması ve Türkçe için bir barajın sisteminin getirilmesi; bu konudaki soruların hazırlanması sırasında Bakanlık temsilcilerinin ve üniversitelerimizdeki Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden öğretim üyelerinin bulundurulması.*

• *Millî Eğitimin genel hedeflerinden ilkinin, çocuğun ana dilini kullanma başarısını duyma, düşünme, hayal etme ve ilişki kurma başarısıyla bütünleştirilmesi; doğru telaffuz ile dilin doğru kullanılmasının ve çocuğun sosyalleşmesinin sağlanması.*

İlk okuma yazma öğretimi üzerinde de durularak Türkiye'de ilk okuma yazma öğretiminin düzenli bir şekilde yapılamadığı vurgulanmıştır. Bunun nedeni olarak da bir taraftan ses bir taraftan cümle verilmesi gösterilmiştir. Üç ay gibi kısa bir zamanda hemen okumaya geçildiği, dolayısıyla gözle zihin arasındaki koordinasyon iyi sağlanmadığı için ömür boyu tekleyen, okuduğunu doğru dürüst anlayamayan ve okumaktan zevk almayan nesiller yetiştiği belirtilmiştir (MEB, 1996, 148).

Okuma yazma öğretimi ile okuduğunu anlama, okuma zevk ve alışkanlığı arasında böyle bir ilişki olduğu üzerinde durulmuş olması önemlidir. Gerçekten ilk okuma yazma eğitimi ile Türkçe eğitimi arasında sıkı bir ilişki vardır. Okuma yazmayı tam öğrenemeyen bir öğrenci okuduğunu anlamakta da sorun yaşar. Ülkemizde düzenli bir dinleme eğitimi verilemediği için öğrenci, ifade etme becerilerini daha çok okuma yoluyla kazanmaktadır. Dolayısıyla okumada sorunların olması, diğer dil becerilerine de olumsuzluk olarak yansımaktadır.

Öğretmen Yetiştirme

Komisyonlar tarafından Türkçe öğretmenlerinin hususi bir itinayla yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmış (MEB, 1991d, 40); İlköğretmen Okulları programlarında

Türkçe ders saatlerinin artırılması, Öğretmen Okullarına alınacak talebelerin Türkçeden sıkı bir imtihana tabi tutulması, üçüncü sene Türkçe gramer, yazı, diksiyon, sentaks, çocuk edebiyatı gibi konulara önem verilmesi gerektiği (MEB, 1991d, 41) belirtilmiştir. Görüldüğü gibi 1943 yılında toplanan şûrada, Öğretmen Okullarına alınacak öğrencilerin Türkçeden sınava alınması gerektiği ifade edilmiştir. Dilin, öğretmen adayı seçiminde bir ölçü olarak alınması, dile verilen önemi göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin meslekî bilgilerini artırmaları için okuma yazma metotları, diksiyon, okul temsilleri, çocuk edebiyatı gibi yardımcı kitapların neşredilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1991d, 42). Öğrencilere şive ve telaffuz öğretmek için de iyi bir diksiyon ile şiir, şarkı ve nutukların yer aldığı plaklar yaptırılabileceği, yine bu hususta radyodan da faydalanılabileceği ifade edilmiştir (MEB, 1991d, 42). Görsel-işitsel araçların geliştiği, bilgisayar teknolojisinin ilerlediği günümüzde diksiyon çalışmaları için çok daha ileri düzeyde eğitim araçları hazırlanabilir.

Çocuk Yayınları (okuma kitapları, ders kitapları vb.)

Şûralarda, üzerinde durulan diğer bir konu da ders kitapları ve okuma kitapları olmuştur. Komisyon görüşünde kötü bir kitabın, iyi bir programla elde edilmesi beklenen verimi düşüreceği gibi iyi bir kitabın da yol göstermek, yöntem öğretmek açısından tecrübesi kıt ve öğretme başarısı eksik olan bir öğretmene büyük ölçüde yardımcı olacağı belirtilmiştir (MEB, 1991d, 42). Okuma kitabının niteliği ve öğrenciye sağlayacağı bazı katkılar ise şöyle ifade edilmiştir (MEB, 1991d, 43-44):

"Kitap hem şekli, hem muhtevası bakımından öğrenci için çekici, zevk ve fayda verici olmalıdır. Yazı, resim ve sayfa düzeni bakımlarından kitabın basılışı, muhtevası kadar önemlidir.

Okuma kitabı, okulda çocuğun anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine, kafasıyla karakterinin oluşmasına birinci derecede yardım edeceği için bu kitaplardaki parçalarda ifade, imlâ ve şive yanlışlarından en küçüklerinin bile bulunmasına, bu parçalar arasında millî ve ahlakî telkin kıymetleri en az şüpheli olanların bile yer almasına asla müsamaha edilmemelidir. Çocuğa ana dilinin zevkini ve sevgisini evvela bu kitaplar verecektir. Bütün bunlardan sonra da, her parçanın altına gerekli kelime ve tabirlerle ana ve yardımcı fikirlere ait açıklamalar veya bu fikirleri bulduracak sorular konulmalıdır. Öyle ki öğrenci her okuduğu parçanın manasına ve değerine varmayı düşünmeye alışmalıdır. Bu türlü açıklamalara dil bilgisine ait açıklama ve alıştırmalarla yazma kurallarını, yollarını ve konularını da katmak suretiyle Türkçe öğretiminde öğrenciye vermeyi düşündüklerimizi bir kitapta toplamak ise en ziyade özlediğimiz şeydir. Bu suretle okuma, yazma, dil bilgisi, imlâ gibi bölümlere ayrılmış görülen Türkçe öğretimini tek amaca yöneltmek de kökten sağlanmış olacaktır."

Avni Başman, okuma kitabı yerine ilk ve ortaokul sınıfları için birer tam kitap oluşturulmasını; bu kitapta, hem okuma için metinlerin yer almasını hem de bu metinler hakkında küçük açıklamalar bulunmasını; bu metinlerin bir kısmının gramer eğitimine göre sıralanmasını; diğer kısmında gene manzum ve mensur, öğrencinin istifadesine yarayacak parçalarla bazı alıştırmalar bulunmasını önermiştir. Böyle bir kitap meydana geldiği takdirde bundan hem okuma hem imlâ için hem kompozisyon ve hem de gramer uygulaması için istifade edilir (MEB, 1991d, 52-53). Ders kitabı ile okuma kitabının karışık olduğu böylesi bir kitap önerisi, dikkate değerdir. El kitabı

niteliği taşıyacak böyle bir kitabın, öğrenci için başlıca kaynak olması, kitapta, öğrenciye okutulması hedeflenen metinlere yer verilmesi yararlı olabilir gibi gözükmektedir. Ancak, öğrencinin başka bir kitap okumaya gerek duymayabileceği gibi bir sakınca da göz önünde bulundurulmalıdır. Dil dersi gibi, temelinde çok okumanın olduğu bir ders için de bunun çok iyi düşünülmesi ve araştırılması gerekir.

Yedinci Millî Eğitim Şûrasında (MEB, 1991i, 272), çocuk yayınlarının taşıması gereken niteliklerle ilgili ayrıntılı teklifler vardır:

1. Çocuk yayınları, çocukların okul öncesi ve okul çağı dönemleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

2. Çocuk yayınları, biçim bakımından aşağıdaki nitelikleri taşımalıdır:

a) Kapak resimleri canlı ve çekici olmalı, kitabın içindeki konularla ilgili bulunmalıdır.

b) Sağlam ve iyi kaliteli bir kâğıda basılmalıdır.

c) Kitabın hacmi kalın olmamalı, çocuğu ürkütmemelidir.

ç) Harfler gözü yormayacak karakterde olmalı, baskısına özen gösterilmelidir.

d) Dergi ve kitaplarda bol resim bulunmalı, bunların bir sanat değeri taşımasına ve çocuk psikolojisine uygunluğuna dikkat edilmelidir.

e) Söz dizimi, imlâ ve noktalama bakımlarından kusursuz olmalıdır.

f) Anlatımda ana dilini sevdirecek ve çocuğun zevkle okumasını sağlayacak bir yol tutulmalıdır.

3. Çocuk yayınları öz bakımından aşağıdaki nitelikleri taşımalıdır:

a) Aile, yurt, ulus, insanlık, tabiat ve hayat sevgisi telkin etmeli,

b) Çocuklarda güzel olan şeylere karşı sevgi ve ilgi uyandırmalı,

c) Nezaket, hakka saygı, yardımlaşma, kahramanlık, doğruluk, özveri gibi erdem olarak kabul ettiğimiz güzel huyları içine almalı ve işlemeli,

ç) Devrimlerimizi ve sosyal hayatımızı sevdirmeye, geliştirmeye ve kökleştirmeye hizmet etmeli,

d) Olumlu gelenek ve göreneklerimizi tanıtıp sevdirmeli,

e) Çeşitli bilgileri, öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık verecek yolda onlara belli etmeden benimsetmeli,

f) Fabl, masal, efsane, şiir türlerinin dışındaki yazılarda gerçeğe yer vermeli, olaylar gerçeğe uymalı,

g) Yazılar, çocuk psikolojisine ve çocuk dünyasına uygun olmalı, seviyeye göre değerlendirilmeli.

4. Zararlı yayınları ortadan kaldırmak için yalnız kanuni müeyyidelerle yetinmemeli, güzel ve örnek eserler vererek kötüleri ortadan kaldırılmalıdır.

5. Çocuk yayıncılığı yapan özel sektörle işbirliği yoluna gidilmeli, çalışmaları verimli ve yararlı görülenler Bakanlıkça desteklenmelidir (Basılan kitaplardan satın almak, kâğıt yar

dımı yapmak.b.). Böylece çocuk yayınlarının yayılma alanı genişleyecek, özel sektörde ilgi uyanacak, dolayısıyla zararlı yayınlara yer kalmayacaktır

6. Çocuk yayınları konusunda yalnız kitap değil, diğer araçlarla yetinmemeli, radyo, temsil ve çeşitli yollarla propaganda işine de önem verilmelidir. Özellikle ailelerin, anne ve babaların aydınlatılması için sürekli bir propagandaya ihtiyaç vardır

7. Çocuk yayınları, bir uzmanlık konusudur. Bu bakımdan, çocuk yayınlarını bilimsel verilere göre düzenlemek ve yürütmek üzere yetkili uzmanları içine alan bir büro veya komite tarafından yönetilmelidir

On İkinci Millî Eğitim Şûrasında (MEB, 1991e, 415) öğrencilere okuma sevgi ve alışkanlığının kazandırılması için ilkokuldan başlayarak sınıf seviyesine göre edebî değer taşıyan, yılda en az beş kitabın okutulmasının uygun olacağı, edebî metinlerin ders kitaplarında parçalar hâlinde kalmaması gerektiği, bunların alındığı eserlerin bakanlıkça temin edilerek okullara gönderilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Ders kitaplarında yer alan metinlerin, öğrencilerin ilgilerine ve ortamlarına uygun olması da değinilen önemli konulardan biridir:

"Ortaokulların Türkçe kitapları kız enstitülerinin çeşitli meslek konuları ile ilgili parçaları ihtiva etmemekte ve yüklü bulunmakta olduğundan Bakanlıkça bu okulların özelliklerine uygun bir Türkçe kitabının müsabaka ile hazırlatılmasına lüzum görülmüştür. Hazırlanması uygun görülen bu kitapta, bir ve ikinci sınıf kitaplarının 30, üç ve dördüncü sınıf kitaplarının 35 parçayı geçmemesi ve ortaokul Türkçe kitapları tertip itibariyle pek uygun olduğundan bu tertibin muhafaza edilmesine itina gösterilmesi göz önünde tutulmalıdır." (MEB, 1991h, 247).

İkinci Maarif Şûrası ile Yedinci ve On İkinci Millî Eğitim Şûralarında belirtilen çocuk yayınlarının taşıması gereken özellikler, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2005, 161) "Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler" başlığı altında geniş bir şekilde yer almaktadır.

Türkçe Öğretiminin Sorunları

Bazı üniversiteler tarafından tespit edilen Türkçe öğretimi ile ilgili sorunlar günümüzde de devam eden ve çözüm bekleyen sorunlar arasındadır:

"Türk dili öğretiminin ne kadar önemli bir konu olduğu açıktır. Üniversiteye giren bir kısım öğrencinin doğru konuşma, doğru yazma güçlüğü çektiğini görmek çok üzücü ve endişe verici bir hâldir. Türk dili öğrenimi probleminin millî bir dava olarak ele alınması ve ana okuldan üniversite sonuna kadar izlenecek yolun millî bir politika olarak tespit edilmesi gerekir." (MEB, 1991g, 70).

Anayasamızın 42. maddesinde yer alan "Türkçeden başka hiçbir dil eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez." hükmüne dayanarak Anadolu Liselerinde ve benzeri özel okullarda bir kısım derslerin öğretiminin yabancı dille yapılmasının, yanlış ve Türkçe eğitimi ve öğretimi için zararlı bir yol olduğu özellikle vurgulanmıştır (MEB, 1991e, 418).

On İkinci Millî Eğitim Şûrasında, Türkçe öğretiminin dolaylı sorunlarından olan yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenmeleri konusu da ihmal edilmemiştir. Yurtdışında bulunan ve yurda kesin dönüş yapan Türk çocuklarının Türkçe-Türk kültürü bakımından istenilen seviyede olmadığı ifade edilmiş, bu çocuklarımı-

zın Türkçe ve millî kültürümüzle beslenmesinin arzu edildiği vurgulanmıştır. Bu bakımdan iki dilli bu çocukların yetiştirilmeleri için ayrıca tedbirlerin alınmasının zaruri olduğu üzerinde durulmuştur (MEB, 1991e, 418).

Yaygın Eğitimde Türkçe Öğretimi

Ana dili öğretiminin bir bütün olduğu; milletimizin geleceğinin Türkçenin öğretimiyle ilgisi bulunduğu; mevcut ve bugüne kadar uygulanmış olan eğitim sistemi içinde Türkçenin istenilen seviyede öğretilemediği ve bu konuların eskiden beri tartışıldığı görülmektedir (Albayrak, 2001, 74).

Türkçe öğretimi, sadece örgün eğitim kurumları çerçevesinde değerlendirilmemiştir. Bu çok önemli konunun yaygın eğitimde de işlenmesi gereğine inanılmıştır. Bunun için halk eğitimiyle ilgili tekliflerden bazıları şunlardır (MEB, 1991i, 298):

-Okuma yazma bilmeyen vatandaşların okur yazar duruma getirilmesi ve kendilerine temel bilgilerin verilmesi.

-Türkçeyi az bilenlermahsus özel metotların geliştirilmesi, özel ders kitapları ve kıla vuzların hazırlatılması.

Komisyonların, görüşülen konular çerçevesinde Türkçe öğretimiyle ilgili bazı görüş ve önerileri ise şöyledir:

-Türk dilinin doğru öğrenilmesi ve insanlarımızın temel hukuk bilgilerini kavramaları açısından bu alanda açılan kurslara daha da ağırlık verilmelidir (On Beşinci MEŞ, 1996, 360).

Sonuç

Millî Eğitim Şûralarında Türkçe dersine daha çok önem verilmesi; ana dilinin kusursuz bir şekilde öğretilmesi; okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması; Türkçe öğretimine diğer derslerde de önem verilmesi; Türkçenin, metinler aracılığıyla insanların sosyalleşmesine ve hayatı tanımasına yardımcı olacak şekilde işlenmesi; ders kitapları ile okuma kitaplarının daha faydalı hâle getirilmesi için çalışmalar yapılması gibi pek çok konu tartışılmış ve bunlarla ilgili somut önerilerde bulunulmuştur. Bu önerilerin bir kısmı yerine getirilmiştir.

2005 Programında, özellikle Türkçe öğretiminin önemi; niteliği ve işlenişi; dil becerilerini geliştirme çalışmalarının metinden hareketle yapılması; kültür aktarımı; telaffuza verilen önem gibi konularda –Şûralarda alınan kararlar çerçevesinde- önemli adımların atıldığı söylenebilir.

Ancak çözümünde henüz yeterli adımların atılmadığı konular da vardır. Örneğin, Türkçeye bütün derslerde önem verilmesi ya da bütün öğretmenlerin Türkçe üzerinde durması gerektiği meselesi; Birinci, İkinci, Beşinci ve On Beşinci Şûralarda, yani 1939, 1943, 1953 ve 1996 yıllarında ele alındığı hâlde bu konuda ciddi bir çalışmanın olduğunu söylemek zordur.

Türkçe eğitimiyle ilgili her türlü yayının (ders, dil bilgisi, etkinlik, okuma kitapları vb) hazırlanmasında; gerek ilk ve orta öğretim gerekse yüksek öğretim için yapılan program geliştirme çalışmalarında şûralarda alınan kararların göz önünde bulundurulması yararlı olacaktır.

Kaynakça

Albayrak, Kemal (2001). **TBMM Millî Eğitim Bütçe Görüşmelerinde ve Şûra Tutanaklarında Türkçe Öğretimiyle İlgili Görüşler**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Çotuksöken, Yusuf (1990). "*Türkçenin Anadili Olarak Öğretimi: Sorunlar-Çözümler*", **Varlık**, S.997, ss.4-6.

Kılıç, Mehmet (1995). "*Millî Eğitim Şûralarında Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi İle İlgili Hususlar*", **Milli Eğitim**, S.128, ss.49-53.

MEB (1991a). **Beşinci Millî Eğitim Şûrası (5-14 Şubat 1953)**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

MEB (1991b). **Birinci Maarif Şûrası (17-29 Temmuz 1939)**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

MEB (1991c). **Dördüncü Millî Eğitim Şûrası (22-31 Ağustos 1949)**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

MEB (1991d). **İkinci Maarif Şûrası (15-21 Şubat 1943)**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

MEB (1991e). **On İkinci Millî Eğitim Şûrası (Temmuz 1988)**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

MEB (1991f). **Onuncu Millî Eğitim Şûrası (23-26 Haziran 1981)**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

MEB (1991g). **Sekizinci Millî Eğitim Şûrası (28 Eylül – 3 Ekim 1970)**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

MEB (1991h). **Üçüncü Millî Eğitim Şûrası (2-10 Aralık 1946)**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

MEB (1991i). **Yedinci Millî Eğitim Şûrası (5-15 Şubat 1962)**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

MEB (1993). **On Dördüncü Millî Eğitim Şûrası (27-29 Eylül 1993)**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

MEB (1996). **On Beşinci Millî Eğitim Şûrası (13-17 Mayıs 1996)**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

MEB (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar) Taslak Basım**, Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü, Ankara.

MEB (2007). **On Yedinci Millî Eğitim Şûrası Kararları**, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şûra Genel Sekreterliği, Ankara.

Özbay, Murat (1997). "Test Türü İmtihanların Türkçe Öğretimindeki Yeri", **Bilge**, S.11, ss.13–16.

OPINIONS AND DECISIONS ABOUT TURKISH EDUCATION IN NATIONAL EDUCATION COUNCILS

Mehmet Akif ÇEÇEN*

Ömer ÇİFTÇİ**

Abstract

Aim of this study is defining the views and decisions in National Education Councils and discussing about them. That's why, seventeen councils -the last one of which was on 2006- have been studied. Subjects on Turkish education was classified as "Importance of Turkish Education", "Turkish Education in Other Lessons", Quality of Turkish Education", "Bringing up Teachers", "Children Publications", "Problems of Turkish Education" and "Turkish Education in Informal Education". It was pointed out how subjects were taken up in every councils. These subjects have been discussed and propositions have been done.

Key Words: Turkish education, history of Turkish education, National Education Councils

* Gazi University, Gazi Faculty of Education
** Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education

DÜŞÜNME ŞAPKALARININ TÜRKÇE DERSİNDE OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

İsmail GELEN*

Sevda DOLAPÇIOĞLU**

Adem KESKİN**

Özet

Araştırma, altı şapkalı düşünme tekniğinin Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisini sınamak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Böylece deneysel etki ön test ve son test olarak incelenmiştir. Çalışma grupları random olarak seçilen 1 adet deney grubu ve 1 adet kontrol grubundan oluşmaktadır. Deneysel uygulama deney grubunda 3. sınıf Türkçe dersinde beş hafta boyunca gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri ve bağımsız gruplar t - testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak alınmıştır.

Sonuç olarak, altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı deney grubunun ($X=24$, $p \leq .002$), geleneksel Türkçe dersinin uygulandığı kontrol grubuna göre ($X=20,15$) okuduğunu anlama başarısında daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu anlama, altı şapkalı düşünme tekniği, Türkçe dersi, başarı

GİRİŞ, LİTERA TÜR VE KURAM

Pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de var olan eğitim sistemi sorgulanmaktadır. Bu sorgulamayı harekete geçiren nokta toplumların düşünen ve sorun çözen insanlara daha çok gereksinim duymasıdır. Günümüzde bilgileri ezberleyen bireylerin yerine, düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirilmek istenmektedir.Bu nedenle eğitim sistemine düşünme becerilerini geliştirici teknikler kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Düşünme şekilleri ve becerilerinin neler oluğu konusunda yapılan ilk çalışmalardan birisi Bloom'un (1974 akt: Saban, 2004) geliştirdiği bilişsel öğretim hedeflerinin sınıflandırılmasıdır. Bloom hedefleri sınıflarken bireylerin öğretim sürecinde uyguladıkları bilişsel düşünme becerilerine dikkat çekmiştir ve bu becerileri bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı aşamada sınıflandırmış-

* Yrd. Doç. Dr.; Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Antakya, Hatay

** Yüksek Lisans Öğrencisi ve Öğretmen, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Antakya, Hatay

tır. Saban (2004)'a göre Costa (2000) bireyin karşılaştığı olaylar karşısında çeşitli problemlere, ikilemlere veya gizemli olaylara gösterdiği tavırları 16 düşünme şekli içerisinde açıklamıştır. Bu düşünme şekilleri;

- Diretmek veya üstelemek,
- Patavatsızlığı veya tahrikleri kontrol etmek,
- Empati ile dinlemek,
- Esnek düşünmek,
- Düşünme hakkında düşünmek,
- Doğru ve kesin için çaba harcamak,
- Sorgulamak,
- Eski bilgiyi yeni durumlara uygulamak,
- Açık ve net olarak düşünmek ve iletişimde bulunmak,
- Bütün duyular yoluyla veri toplamak,
- İmgelem ve keşfetmek,
- Merak etmek,
- Sorumluluk ve riskler almak,
- Mizahı aramak ve yakalamak,
- İlişkili, bağımlı veya bağlantılı düşünmek,
- Sürekli öğrenmeye açık olmak.

Bu düşünme şekillerini "zihnin alışkanlıkları" olarak da ifade etmiştir. Costa'ya göre, zihnin alışkanlıkları, zeki insanların karşılaştıkları çeşitli problemlere, ikilem veya gizemli olaylara karşı düşünme sonucu sergiledikleri davranışlar, eğilimler veya tavırlar olarak tanımlanabilir. Buna göre öğrenci olaylar karşısında farklı düşünme boyutlarıyla karşı karşıya bırakılarak bu düşünme becerisini "zihin alışkanlıkları" şekline dönüştürülebilir. Bu alışkanlıkları farklı olaylarla karşılaştığında rahatlıkla uygulayarak problem çözebilir ya da yaratıcı fikirler öne sürebilir.

Düşünme alışkanlıklarını öğrencilere kazandırmamızı sağlayan pek çok teknik vardır. Bu tekniklerden olan ve düşünme şapkası tekniği olarak da adlandırılan altı şapkalı düşünme tekniği birçok ülkede; hem okulda hem de iş yerinde kullanılan bir tekniktir. Öğretim tekniği olarak ise farklı açılardan düşünme becerilerini kazandırma amacıyla kullanılmaktadır (Belfer, 2000). Altı şapkalı düşünme tekniği zihinsel esnekliği geliştirerek öğrencilere problemlerin çözümlerine farklı açılardan bakma yeteneği kazandıran güçlü bir problem çözme yaklaşımıdır. IQ testleriyle ölçülme dışında zekânın farklı normları olduğunu kabul eden Gardner ve Goleman'la paralel düşünen Edward de Bono tarafından üretilen düşünme şapkaları, fikirlerin ve önerilerin belirli bir düzen içinde sunulması ve sistematikleştirilmesi için kullanılan bir yöntemdir. Bu şapkalarının anlamı; Varvoglis'e göre (2003) her birinin kendi odak noktasıyla, kendi güçleriyle, zayıflıklarıyla ve püf noktalarıyla farklı kavramsal yönleri göstermesidir. Bireyin kendini savunma içgüdüsü, düşünmeyi sınırlandıran ana engel olduğundan; şapkalar çekinmeden, başka bir durumda düşünülemeyecek ve söylenemeyecek şeylerin düşünülmesini ve söylenilmesini sağlar. Ayrıca, düşünme şapkaları bireylerin dikkatlerini değişik noktalara çekerek, bir konuya çok farklı yönlerden bakmalarına imkân tanır. Heilmen, Blair, Rupley (1986, akt. Gelen, 2003)'e göre okuduğunu anlama ile ilgili en temel çalışmalara imza atan Thordike'nin yaklaşımında okuma sürecinin bir boyutu da "düşünerek okuma" yaklaşımıdır. Bu yaklaşım organize etme, analiz etme, yargılama, yansıtıcı düşünme, problem çözme gibi düşünme becerilerini kullanmayı içermektedir. Bu becerilerin ise okuduğunu anlama ve sonuç çıkarma davranışını kapsadığı belirtilmektedir.

Keddie (2002)'ye göre altı şapkalı düşünme tekniği, öğrencilerin belirli durumlarda ve senaryolarda rol alarak farklı düşünme biçimlerini anlama ve düşünme zenginliğini geliştirerek öğrencilerin farklılıkları kavramasını, öğrencilerin düşünür-

ken yaşadığı duygusal çaresizlik ve mantık karmaşası gibi düşüncenin netleşmesini engelleyen etmenleri birbirinden ayırarak daha rahat farklı fikirleri ortaya atmasını sağlamaktadır. Şapkaların oluşturduğu sembolik yapı, bir kişiden (kendimiz dâhil) olaya farklı bir açıdan bakmasını istemek için, kolayca kullanılabilecek, uygun bir yöntem sunmaktadır. De Bono'nun 6 farklı renkte şapka tarafından temsil edilen 6 farklı düşünme biçimi şu şekildedir (Varvoglis, 2003; De Bono, 1985; Koray, 2005; Walter, 1996; Kerry, 2003; Keddie, 2002; Borg, 2005; www.buildingbrands.com, 2005; www.glenncapelli.com, 2005; www.debono.com, 2006).

1. Beyaz şapka: Bu düşünme şekli bilgileri tarafsız ve objektif bir şekilde ortaya koyar. Çözümsel, mantıklı zekâ olarak da adlandırılır. Beyaz şapka fikirlerin, olgu ve olayların tarafsız ve objektif bir şekilde ortaya konmasını istemenin kolay bir yoludur. Beyaz şapka takan birey, sorulara objektif ve tarafsız cevaplar verir. Önsezi, sezgi, deneyime dayalı yargı, duygu, izlenim ve kişisel görüşlerden kaçınır.

2. Kırmızı şapka: Düşünen kişinin duygularını ortaya koymasını sağlar. İki tür duyguyu kapsar. Bunlardan birincisi nefret, şüphe gibi güçlü duygularken, diğeri önsezi, beğeni sezgi gibi duygulardır. Kırmızı şapka; tarafsız ve objektif bilginin karşıtıdır. Duygusal zekâyı temsil eder, sezgisel hisleri, içgüdüyü ve duyguları temel alır.

3. Siyah şapka: Bu düşünme tarzı olumsuz değerlendirmelerle ilgilidir. Bir konu hakkında da olumsuzlukları ortaya koyarak neyin başarısız olacağını veya yanlış gideceğini gösterir. Olaylara ya da konuya düşünceleri ile eleştirel ve karamsar bir bakış açısı getirir. "Şeytanın avukatı" olarak da tanımlanan bu düşünme türü zayıflıklar, gerçeğe aykırılık, problemler üzerinde durur ve eleştirel zekâyı temsil eder.

4. Sarı şapka: Yapıcı ve üretici olan bu düşünme şeklinden somut teklifler ve öneriler ortaya çıkar. Değerli ve yararlı olan şeyleri araştırarak siyah şapkanın aksine hayal ve umut içerikli olumlu değerlendirmeler yapar. "Melekler avukatı" olarak da adlandırılan bu şapka, yapıcı zekâyı temsil ederek iyimserlik, problem içindeki fırsatlar ve olasılıkları ön plana alır.

5. Yeşil Şapka : Birey bir fikirden yola çıkarak yeni fikirler ortaya koyar. Bilinen, açık olan ve tatmin edici fikirler ortaya koymanın ötesine gidilir. Yaratıcı zekâyı temsil eder. Varolan kutunun dışına çıkarak olağan olmayan fikirleri de ortaya çıkarmayı amaçlar. Bu düşünme şekli; değişim ve ilerleme yönünde bilinçli ve yoğun çaba harcamak demektir.

6. Mavi şapka: Düşünme sürecini gözler ve tartışmayı durdurur. Konu hakkında genel bir bakış açısı geliştirir ve ortaya çıkan sonuçtan sorumludur. Serinkanlı ve durumu analiz ederek sonuçlar bulmaya çaba gösteren düşüncelere sahiptir. İşlevsel zekâyı temsil eder ve farklı bakış açılarının sentezini kurar.

Düşünmenin üretim, düzenleme ve depolama merkezi olan beyin; dört ana dalgaya sahiptir. Beta, alfa, teta ve delta olarak adlandırılan bu frekanslardan alfa hali olayları hızla özümsemeyi kolaylaştıran sağ-beyinlik durumudur. Ama fizik ve zihin olarak rahat olamadığımız sürece alfa durumuna girmek olası değildir (Markham, akt, Akbaşlı, 2002). Düşünürken fizik ve zihin olarak rahat olmamız duygu-bilgi ve mantık-yaratıcılık karmaşasını ayırmakla gerçekleşebilir. Edward De Bono düşünen kişinin duygularını mantığından, yaratıcılığını bilgi birikiminden ayırmak gerektiğini savunur. Bu beceri kazanılmadığında duygu, umut, bilgi, mantık ve yaratıcılığın birbirine

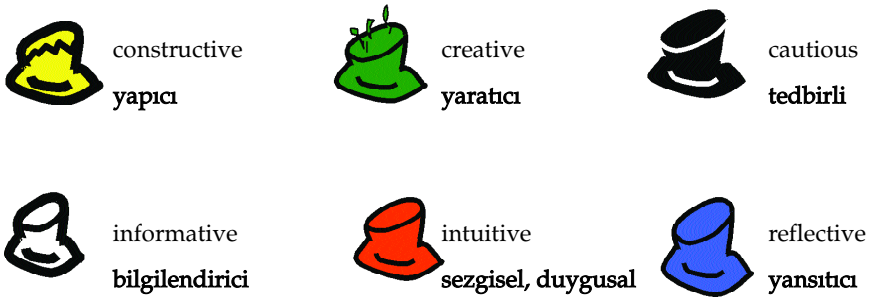
karışacağını ve olaya farklı açılardan bakmanın engelleneceğini savunmaktadır. Olaylara farklı açılardan bakma becerisini bireylere kazandırmak oldukça güçtür (De Bono, 1985; akt, Tuzcular, 2004). Eğitim alanında bu becerileri öğrencilere kazandırmayı amaçlayan Edward de Bono, bu becerilerin kişilere kazandırılmasında etkili bir kullanıma sahip olan altı şapkalı düşünme tekniğini geliştirmiştir.

Altı şapkalı düşünme tekniği ile öğrencilerden aynı senaryoda altı farklı rol alması istenerek farklı yaşantılara girme fırsatı sunulmaktadır. Öğrenmeyi nörofizyolojik kuramına dayandıran Hebb (1937, akt., Senemoğlu, 2003) Montreal nöroloji enstitüsünde beyin ameliyatı geçirmiş bireyler üzerinde yaptığı bir çalışmada bireylerin yaşantı geçirdikçe beyinde nöron gruplarının oluştuğunu belirlemiştir. Bu hücre grupları daha sonra ardışık safhalar geliştirerek sinirlerle birbirine bağlanmaktadır. Bu bağlantıların ve hücre gruplarının çokluğu geçirilen yaşantılara bağlıdır. Altı şapkalı düşünme tekniği ile öğrenciler tek boyutlu bakış yerine, farklı roller üstlenerek farklı yaşantı biçemleri geçirmektedir. Kazancı (1989)'ya göre tek boyutlu düşünme ve bu düşünceyi tamamen savunma bir düşünme hatasıdır. Öğretim kurumlarında öğrencilerin konu, olay, durum karşısında daha esnek düşünmeye sevk edilerek tek boyutlu düşünmeden uzaklaştırılıp, çok boyutlu düşünmeleri sağlanmalıdır.

De Bono; Sokrates, Platon ve Aristo'nun zekâ görüşünü, yargı ve analiz sonucu oluşturduğu için yaratıcı bulmayarak, bu düşünürlerin zıt fikirlerle düşünmeyi sınırladıklarını belirtmektedir. Ben doğruyum, sen yanlışsın fikri yerine tüm fikirlerde doğruluk olabilme ihtimali gözetilmektedir. De Bono'ya göre üç paralel düşünme şekli vardır.

1. PMI (Plus, Minus, Interest), (Artı, Eksi, İlginç): Bir olayın olumlu ve olumsuz yanlarını bir arada düşünerek, daha ilginç şeyler ortaya koyma.
2. PO PO (Power, Possibility), (Güç, Olasılık): İki ayrı olayı birleştirerek ortaya çıkan olasılıkları gözlemleme.
3. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği (Thinking Hats): Problemlere altı farklı açıdan bakma.

Şekil 1: Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Simgesel Görünüşü



Buradaki renkler öğrencilerimizin bir konunun farklı yönlerini düşünmeleri için tamamen birer araçtır. Öğrencilerimizi buradaki renklere göre gruplayarak ya da her öğrencimizin farlı renk şapkaları giymesini sağlayarak bir konunun farklı yönlerini görmelerini sağlayabiliriz.

Problem Durumu

Büyük bir hızla gelişen teknolojik yaşamla birlikte, toplumsal ve bireysel anlamda yaşanan değişmeler; eğitim dünyasının nitelikli ve olası değişimlere ayak uydurabilen bireylereduyduğu ihtiyacı doğrudan arttırmaktadır. Bilgi çok hızlı bir şekilde değişmekte ve çoğalmaktadır. Böyle bir durumda bilgiyi ezberlemek yerine ona nasıl ulaşacağımızı ve onu nasıl kullanacağımızı bilmek daha çok önem kazanmaktadır. Yavuz (2005, 26)'a göre geleceğin dünyasına yön verebilecek bireylerin sahip olması gereken problem çözme, aktif öğrenme, derinlemesine düşünme becerileri, çoğunlukla öğretmenin kürsüye geçerek dakikalarca konuştuğu ve öğrencilerden tekrarlamalarını istediği, ezbere dayalı geleneksel eğitim yöntemleriyle geliştirilemez; bilgi ve teknoloji dünyası bilgiyi yalnızca öğrenen değil, öğrendiğini sorgulayan, uygulayan, anlamlandıran ve aynı zamanda yeni bilgiler de üreten öğrenciler beklemektedir. Bu öğrenciler ise düşünmeyi sağlayan beceri ve tekniklerle ancak sağlanabilir. Kerry (2003)'ye göre düşünme becerilerinin kullanılmasını sağlayan yöntem ve teknikler öğrencilerin bağımsızlık ve liderlik becerilerini arttırmaktadır. Bu nedenle eğitim-öğretimde bu tekniklerin kullanılması öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına yardım edecektir. Titiz (2005, 17–58) ise bireyin öğrenme deneyimine kattığı bilgi ve becerilerin önemini vurgulamıştır. Öğrencilerin önceki deneyimlerinin üzerine bilgilerini kişisel olarak oluşturup, daha sonra onu sosyalleştirerek bir denge oluşturan yapısalcılık da düşünme becerilerinin kazandırılmasını gerektirmektedir.

Eğitimin önemli amaçlarından biri de öğrencilere "anlama" becerilerini kazandırmaktır. Bu bir anlamda öğrencileri gerçek hayata da hazırlayarak önüne çıkan problemleri, olayları, farklılıkları görme yeteneği kazandırarak var olanın arkasındakini görme imkânı vermektir. Bireylere problem çözme becerisini kazandırmanın yollarından biri de bu görülmektedir. Varvoglis (2003) altı şapkalı düşünme tekniğinin olağan olmayan durumların kavranmasını, yaratıcı fikirler ortaya koymasını ve karmaşık problemleri çözmesini kolaylaştıracağını belirtmiştir. Böylece birey sadece eleştirel düşünme formatıyla kalmaz; etraflıca düşünme becerisi de kazanır. Tüm bu beceriler anlama becerilerini de arttırır.

İlköğretimde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu düşünülen Altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı sınıflarda, öğrencilerin, dersi anlama, kavrama, anlamlandırma, öğrenme düzeyleri ve derse ilişkin ilgi ve isteklerini arttırmaktadır. Akça (2002)'ya göre, okuduğunu anlama bireyin sadece yazılı sembolleri seslendirmesiyle değil, doğru olarak çözümlediği sembollere anlam yüklemesiyle gerçekleşir. Altı şapkalı düşünme tekniği ile öğrencilerin parçayı analiz etme ve çözümleme yeteneği gelişmektedir.

Türkçe dersinin amaçlarından biri de öğrencilere anlama ve anladığını anlatma gücünü kazandırmaktır. Öz (2004)'e göre öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılsın bireylerin okuduğunu anlamaları gerçekleşmediği sürece hiçbir ders öğrenciye anlamlı gelmez. Bu nedenle okuduğunu anlama becerisi öğrenim hayatı boyunca gerekli bir beceridir. Türkçe dersi başta olmak üzere tüm derslerde bu beceri geliştirilmeye çalışılmalıdır. Altı şapkalı düşünme tekniği diğer derslerde olduğu gibi Türkçe dersinin öğretiminde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırabilir. Tüm bu araştırma ve gerekçelerden dolayı bu araştırmada altı şapkalı düşünme tekniğinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarısına etkisi sınanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Altı şapkalı düşünme tekniğinin Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisini sınamaktır.

Araştırmanın Denencesi

Altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, deney ve kontrol grupları TOAT son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Sayıltılar

1-Deney ve kontrol gruplarının sosyo-ekonomik açıdan denk oldukları kabul edilmiştir. Bu sayıtlı İl Milli Eğitim Müdürlüğünün verileri ile de desteklenmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma Hatay ili merkez ilçede yer alan B.S.İ.O.'da okuyan iki adet 3.Sınıf ile sınırlıdır.

2. Araştırma deney grubunda uygulanan Altı şapkalı düşünme tekniği, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yöntemleri ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ön test- son test kontrol gruplu deneme modelinde bir çalışmadır. Bu modelde Antakya'da yer alan ilköğretim okullarının 3.sınıflarından yansız belirleme (random) ile oluşturulmuş bir deney grubu ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmıştır

Araştırma modelinin simgesel görünümü şöyledir;

Tablo 1. Araştırmanın Modeli

Gruplar	Yansız Belirleme	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
G1	R	O1.1	X	O1.2
G2	R	O2.1	Y	O2.2

G1= Deney Grubu — R= Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık

G2= Kontrol Grubu — O1.1 – O2.1 = Ön Test Puanları

O1.2 – O2.2 = Son Test Puanları — Y=Geleneksel Türkçe Dersi

X= Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile işlenen Türkçe Dersi

Araştırmada yansız belirleme (R) ile oluşturulmuş iki gruba (G1, G2) okuduğunu anlama testi ön test olarak (O1.1, O2.1) uygulanmıştır. Daha sonra deney grubunda (G1) deneysel uygulama yapılırken (X), kontrol grubunda (G2) geleneksel eğitimin yapıldığı (Y) eğitim-öğretim yapılmıştır. Her iki grubun (G1, G2) çalışmaları da araştırmacının rehberliğinde sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmüştür.

Deney grubunda (G1) sınıf 6 gruba ayrılmıştır. Uygulama için 6 okuma parçası seçilmiş ve her okuma parçasında bir gruba söz hakkı verilmiştir. Deney grubunda okuma parçaları okunduktan sonra altı şapkalı düşünme tekniği ile parçanın ana fik-

ri tartışılmıştır. Uygulama bu şekilde beş hafta boyunca sürdürülmüştür. Bu okuma parçaları kontrol grubunda (G2) da aynı anda geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Uygulama sonunda ise her iki gruba (G1, G2) okuduğunu anlama testi son test olarak (O1.2, O2.2) uygulanmıştır.

Çalışma Evreni ve Örneklem Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini Antakya da bulunan devlet ilköğretim okulları 3.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışma evreninden random olarak bir deney bir de kontrol grubu belirlenmiştir. Uygulamaya başlanmadan önce çalışma grupları okuduğunu anlama başarısı açısından denklenmiştir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubu "Türkçe Okuduğunu Anlama" Testine İlişkin Ön Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t- testi Tablosu

Gruplar	n	*x*	ss	sd	t	p
Kontrol	38	20.05	5.20	68	.462	.65
Deney	32	20.63	5.27			

Tablo 2 incelendiğinde kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test aritmetik ortalama puanının X=20.05 (ss 5.20), deney grubunun ise X=20.63 (ss 5.27) olduğu gözlenmektedir. Yani kontrol ve deney gruplarının Türkçe dersi okuduğunu anlama başarıları açısından benzer (p=.65) oldukları görülmektedir.

Türkçe Okuduğunu Anlama T esti (TOAT)

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Tok ve Beyazıt (2006) tarafından geliştirilen Türkçe okuduğunu anlama testi (TOAT) kontrol ve deney grubu öğrencilerine ön ve son test olarak uygulanmıştır. 30 sorudan oluşan bu testte paragraf ve cümle anlamlarını içeren sorular sorulmuştur. Yapılan güvenilirlik analizinde Croanbach Alpha güvenilirlik katsayısının Cr. a =. 92 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kapsam ve yapı geçerliliği için 4 uzman görüşü alınmış ve belirtke tablosu oluşturulmuştur.

Örnek Soru: *"Dinleme de okuma gibidir. Nasıl, okuyarak başkalarının düşüncelerini, duygularını öğrenmiyorsak aynı şeyi dinleyerek de yaparız. Konuşulanlar üzerinde düşünür, anlatılanları kavramaya çalışırız. Bu bakımdan dinleme, öğrenme yollarının başında gelir."*

Metinde anlatılmak istenilen ana düşünce hangisidir?

a) öğrenmenin önemi ***b) dinlemenin önemi*** ***c) konuşmanın önemi***

" Ağustos sonlarına doğruydu. Karabaş bir kaya aralığına yavrulamıştı. Kimi kapkara, kimi sapsarı, kimi sarılı karalı, aklı sarılı tam yedi yavru. Hepsi de topaç gibi. Karabaş'a gelince o, daha bir başkalaşmıştı. Bazen gururlu, bazen uysal ve sıkılgan. En büyük zevki, yavrularının hırlaya hırlaya oynamalarını seyretmek."

Tarık BUĞRA

(Aşağıdaki soruyu yukarıdaki parçaya göre yanıtlayınız)

Örnek Soru: *Karabaş'ı hangi olay başkalaştırmıştır?*

a) *Kaya aralığına yuva yapması*
b) *Yavrulamış olması*
c) *Çevresinden ilgi görmesi*

Deney ve Kontrol Gruplarında Uygulanan Türkçe Öğretimi

Deney ve kontrol gruplarında yapılan geleneksel ders ve deneysel etki aşağıdaki tabloda karşılaştırılmalı olarak verilmiştir.

OKUMA ÖNCESİNDE İZLENENEN ADIMLAR	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Ön Hazırlık Çalışmalarının yapılması - okuma parçasının belirlenmesi - parça ile ilgili anahtar kelimeler üzerinde çalışma - zihinsel hazırlık çalışmalarını yapma - amaç belirleme	uygulandı	uygulandı
OKUMA SIRASINDA İZLENECEK ADIMLAR		
Sesli ve sessiz okuma yaptırılması	uygulandı	uygulandı
OKUMA SONRASINDA İZLENECEK ADIMLAR		
Altı renk şapkanın kartondan yapılması Öğrencilerin görebileceği bir yere koyulması Öğrencilerin altı şapkalı düşünme tekniğiyle ilgili olarak bilgilendirilmesi Altı şapkalı düşünme tekniğine dayandırılarak parçanın konusu içerisinden bir olay ya da durum belirlenerek üzerinde değerlendirme yapılması - Örnek olay: İnsanlar çevreyi kirletmeye başladı. Durumu değerlendirin. Öğrenciler istedikleri şapkayı kullanmak suretiyle düşüncelerini belirtirler. Beyaz şapka ile düşün: İnsanların çevreyi kirletme nedenleri arasında hızlı nüfus artışı, evsel atıklar, yeşil alanlara zarar verme... sıralanabilir. Kırmızı şapka ile düşün: Çevrenin kirlenmesi bazı çevreci insanlarda tedirginlik duygusu yaratabilir. Siyah şapka: İnsanların çevreyi sorumsuzca kirletmesi ozon tabakasının delinmesine kadar pek çok sonuçlar doğurabilir. Sarı şapka: İnsanlar bu durumdan ders alarak bazı önlemleri çok geç olmadan alabilirler. Yeşil şapka: Her yere kamera takarak çevreyi kirleten insanlar tespit edilirse bu durum çözülebilir. Mavi şapka: Sonuç olarak hepimiz çevreyi temiz tutmak için önlemler almalı ve birbirimizi uyarmalıyız.	uygulandı	UYGULANMADI
Çalışma kitabında bulunan etkinliklerin yaptırılması	uygulandı	uygulandı

BULGULAR VE YORUM

İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde altı şapkalı düşünme Tekniğinin kullanılmasının, geleneksel yapıdaki öğretime göre; öğrencilerin son test puanlarına etkisi sınanmıştır. Deneysel olarak sınanan bu etkiyi ortaya koymak için yapılan bağımsız gruplar t-testine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

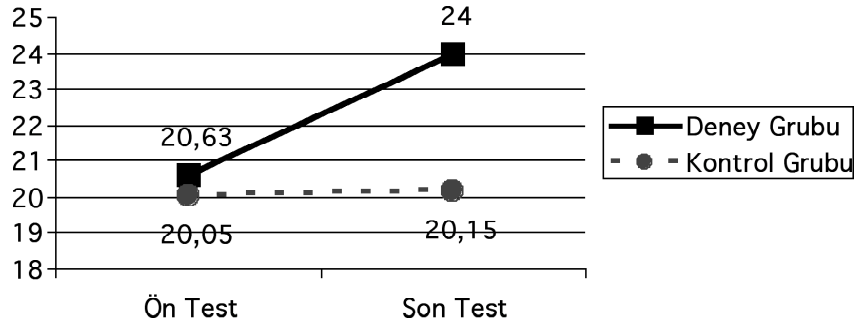
Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu " Türkçe Okuduğunu Anlama" Testine İlişkin Son Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t- testi Tablosu

Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kontrol	38	20.15	5.56			
Deney	32	24.00*	4.57	69	3.15	.002

*p=.002

Tablo 3 incelendiğinde deney (X= 24.00; ss= 4.57) ve kontrol (X= 20.15; ss= 5,56) gruplarının son test puanları arasında p=.002 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu durum araştırma denencesini doğrulamıştır. Yani altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırdığı söylenebilir.

Grafik 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test - Son test Puanlarının Karşılaştırılması



Grafik 2 de grupların okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar değerlendirildiğinde: deney grubunda uygulanan altı şapkalı düşünme tekniği sonrası okuduğunu anlama başarısının belirli bir düzeyde arttığı görülürken, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim sonrası öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının doğrusal olduğu ve çok az yükseldiği görülmektedir.

Araştırmamızda ortaya çıkarmış olduğumuz okuduğunu anlama başarısı ile ilgili bulguları, literatür bulguları da desteklemektedir. Keddie (2002) ve Belfer (2000) altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve empati becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Dyck (2004) altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin anlama gücünü ve motivasyonunu arttırdığını, Ballantyne, Fien ve Packer (2000) öğrencilerde farklı bakış açıları geliştirerek başarıyı arttırdığını, Kerry (2003) öğrencilerin bağımsızlık ve liderlik becerilerini arttırdığını ortaya koymuşlardır. Ko-

ray (2005) öğrencilerin altı şapkalı düşünme tekniği ile işledikleri konuları daha iyi öğrendiklerini, eğlenerek konuları işlediklerini ve soyut olan kavramları bu teknikle daha iyi öğrendiklerini ortaya çıkarmıştır. Wilson J. ve arkadaşları (2001) altı şapkalı düşünme tekniği ile öğrencilerin proje tasarlamada değişik yönleri gördüğünü ve değişik yaş gruplarındaki insanların tasarlamada bu teknikle başarılı olduğunu saptamışlardır. Wang (1999) altı şapkalı düşünme tekniğinin gizil bir şekilde diğer kişileri ikna edecek olan farklı fikirleri ortaya çıkardığını, Walter (1996) altı şapkalı düşünme tekniğinin etkili düşünmeyi sağladığını, Browne (2000) altı şapkalı düşünme tekniğinin yaratıcı düşünmeyi geliştirdiğini ortaya çıkarmışlardır. www.buildingbrands.com (2005) altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin düşünme perspektiflerini geliştirdiğini, ön yargılı okumayı önlediğini belirtmiştir. Forrest (1999) altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin problemlere negatif, pozitif, gerçekçi ya da hayalci bakmasını sağlayabileceğini belirtmiştir. Akça (2002) altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin parçayı analiz etme ve çözümleme yeteneğini geliştireceğini, Varvoglis (2003) altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin düşünme becerilerini de geliştireceğini ortaya çıkarmışlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç: Altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, okuduğunu anlama testi son test puanlarına bakıldığında (Tablo:3), altı şapkalı düşünme tekniği öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırmıştır (p=.002).

Öneriler:

1. Bu çalışmanın etkililiğinin karşılaştırılması sadece okuduğunu anlama başarı ile sınırlı kalmamalı; tutumlara ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi bakımından da değerlendirilmelidir.
2. Bu teknik farklı derslerde de uygulanmalı ve bunlarla ilgili farklı etkinlikler düzenlenmelidir.
3. Öğretmenler bu teknik hakkında daha fazla bilgilendirilmelidir.

Kaynakça

Akbaşlı S. (2002), **Eğitime Yeni Bakışlar** , Mikro Yayınevi, Ankara.

Akça G. (2002), **Hikaye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeylerine Etkisi** , Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Ballantyne, R.;J. Fien ve J.Packer (2000), "*Program Effectiveness In Facilitating Intergenerational Influence in Environmental Education : Lessons From The Field*", **The Journal Of Environmental Education** , Vol:3, No: 48,15

Belfer K. (2000), "*De Bono's Six Thinking Hats Technique; Ametaphorical Model Of Communication In Computer Metiated Classrooms*", Tecnical University of British Columbia, Canada.

Borg V, (2005), "*Six Thinking Hats. An aid to decision making and problem solving*", www.home.um.edu.mt

Browne, N.M. (2000), "*Distinguishing Features of Critical Thinking Classrooms*", **Teaching in Higher Education** , Jul2000, Vol. 5 Issue 3, p301, 9p

De Bono E. (1985), Çevr. Tuzcular E.(2005). **Altı Şapkalı Düşünme Tekniği** , Remzi Kitapevi, Ankara.

Dyck, B. (2004), "*An Effective Problem Solving Tool. You Can Use With Students And Adults*", www.middleweb.com.tr

Forrest H. (1999), "*Education Forum Each In Thinking Skills Report*", www.scotland.gov.tr

Gelen, İ. (2003), **Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlamaya Etkisi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Adana.

Kerry C. (2003), "*Thinking Hats in classroom meetings*", **Primary & Middle Years Educator**, Vol. 1 Issue 3, p11-13, 3p, 1 chart, 1bw

Keddie A. (2002), "*The Use Of De Bono's 'Six Thinking Hats' To Explore And Find Alternatives To Limited And Restrictive Understanding Of Masculinities*", **University Of Southern Queensland**, Vol:8 pp.7-10.

Kazancı, O. (1989), **Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi**, Hukuk Yayınları, Ankara.

Koray, Ö. (2005), "*Altı Düşünme Şapkası ve Nitelik Sıralamaları Tekniklerinin Fen Derslerinde Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri*", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 2005, Sayı-43, ss379-400, Zonguldak

Öz, F. (2004) **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**, Anı Yayıncılık, Ankara.

Saban A. (2004), **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Nobel Yayınları, Ankara.

Senemoğlu N. (2003), **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, Ankara.

Tok Ş. ve Beyazıt N. (2006), **İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Dersinde Özetleme ve Not Alma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Kalıcılık Üzerindeki Etkileri,** Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Çalışması), Hatay.

Titiz, O.(2005). **Yeni Öğretim Sistemi**, Zambak Yayınları, İstanbul

Varvaglis, P. Mario (2003), "*Scientisti, Shamas And Sages; Gazing Through Six Hats, The Journal of Parapsychology*", Vol.67, Spring, pp 3-16.

Yavuz, K.E.(2005). "*21.Yüzyıl Sınıflarında Düşünme ve Öğrenme Üzerine Farklı Bir Yaklaşım: Çoklu Zeka Teorisi*", **Yeni Eğitim Dergisi**, Süreli Yayınlar, 2005, Sayı-10, ss26-33, Ankara.

Wilson, J.; Sue, L.C.; David, L.; Sue, F.; Kerrie H.F.; Marria T. (2001), "*A Middle Years Partnership Project*", **Primary Educator**, 2001, Vol. 7 Issue 4, p3, 6p

Wang, S.F. (1999), "*Modeling As Thinking Process: The Leverage is Thinking Role, Not Thinkig Skills*", **Department of Business Administration**, Soochow Universty, Tapie, 100, Taiwan

Walter, J.C. (1996), "*Argumentativeness and Response to Thinking Models*", **Conference of Southern States Communication Association**, March 1996, Memphis, TN.

www.buildingbrands.com, "*Six thinking hats*" (2005).

www.glenncapelli.com "*Thinking Styles*" (2005).

www.debono.com, "*Six thinking hats*" (2006).

THE EFFECT OF THE THINKING HATS ON UNDERSTANDING WHAT YOU READ TURKISH COURSE

İsmail GELEN*

Sevda DOLAPÇIOĞLU**

Adem KESKİN**

Abstract

IIn the present experimental study, the effects of Six Thinking Hats Technique on elementary school third grade students' understanding reading achievement were investigated.

In this study, pre-and post tests were administered and in addition to experimental groups, a control group was added. understanding reading test was used. So, the achivement of experimental effect was examined by pre-and post testes. There were two study group and other is control group. The experimental application was conducted during five weeks on elementary school third grade students in the turkısh course.

In thıs study, in the analysis of datas abtained, descriptive statistical tecniques and independent sample t-test were used. İn the analysis, the degree of understanding was taken p≤= .05

As a result, it is determined that the six Thinking hats technigue which was applied on the experimental group is more effect on the understanding of reading skills of students than the traditional Turkish course which was applied on the control group.

Key Words: Understanding of Reading, Six Thinking Hats Technique, Turkish Course, Success

* Assistant Prof. Dr.; Mustafa Kemal Universty, Faculty of Education, Hatay, Türkiye

** MEd Student and Classroom Teacher, Mustafa Kemal University, Institute of Social Sciences, Primary Education Subdepartment, Hatay, Türkiye

TEKRARLI OKUMA YÖNTEMİNİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

Muamber YILMAZ*

Kemal KÖKSAL**

Özet

Bu çalışmada ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma yönteminin etkisi araştırılmıştır. Çalışma, Ankara'da İhsan Aras İlköğretim Okulu ve Şinasi İlköğretim Okulundan araştırmanın amacına uygun olarak seçilen 4 öğrenciyle yürütülmüştür. Seçilen öğrenciler zekâ, işitsel ve görsel yönden herhangi bir problemi olmamasına rağmen okuma güçlüğü bulunan öğrencilerdir. Okuduğunu anlama seviyesi tespit edilen her bir öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim sunulmuştur. Öğretim haftada 2 oturum hâlinde 3 ay devam etmiş ve 24 oturumda tamamlanmıştır. Öğretim, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen 24 hikâye türü okuma metni ile yapılmıştır. Öğretim, bireysel olarak sessiz bir ortamda yapılmıştır. Tekrarlı okuma yöntemi ile sunulan 3 aylık bir öğretimin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli derecede bir artış olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Tekrarlı okuma yöntemi, okuduğunu anlama, geliştirme

Giriş

Okuduğunu anlama, okumanın temel ilkelerinden birisidir. Çünkü okuma beraberinde anlamayı gerektirir. Anlama olmaksızın yapılan okuma, okuma değil, ancak seslendirmedir. Mesela İngilizce bilmeyen bir kişinin, İngilizce bir metni okuması gibi. Kişi metni okumuştur, ancak İngilizceyi bilmediği için okuduklarına bir anlam verememiştir.

Akıcı okumaya sahip kişiler, okuduklarından nasıl anlam çıkarılacağını bilirler, metindeki düşünceleri genişletirler. Onlar kelime bilgisini ve metin yapısını iyi kullanırlar. Kelimeleri seri bir şekilde tanırlar. Bunun yanında okuma becerisi zayıf olan okuyucuların birçoğunun anlama problemi vardır. Çünkü onlar metindeki kelimeleri seri bir şekilde tanıyamazlar. Onlar dikkatlerini kelimenin anlamından başka bir yöne, yani kelimeyi seslendirmeye çevirirler. Kelimeyi zor da olsa doğru okusalar bile anlayamazlar. Çünkü dikkatlerini kelimeyi okumaya yoğunlaştırmışlardır (Salinger, 2003, 81).

Güneş'e (2000, 60) göre okuduğunu anlama, bir metnin anlamını bulma, onun üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçi-

* Dr.; İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Programı.
** Yrd. Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğt.Fak., İlköğretim Böl., Sınıf Öğretmenliği Programı.

midir. Okuduğunu anlama, inceleme ve seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine almaktadır.

Okuduğunu anlama, kelime tanımanın etkilerini içine alan birkaç faktöre bağlıdır. Bununla birlikte okuyucu, okuduğu cümlenin gerçek anlamını doğru bir şekilde anlamalıdır. Okuma işleminde bir kelime bazen parça içinde gerçek anlamında kullanılmayabilir. Okuduğunu anlama, her zaman cümlenin anlamının gelişine bağlıdır. İyi bir anlama için okuyucu, bir parçada paragraflar arasında, bir paragrafta ise cümleler arasındaki ilişkileri anlamalıdır (Miller, 1972, 7).

Okuyucular, metni okuduktan sonra, sahip oldukları bilgi ile metinde sunulan bilgi arasında köprü kurmalıdırlar. Okuduğunu anlama düşünme ile ilgilidir. Okuyucuların geçmiş bilgileri, ilgileri ve okuma durumları metnin anlaşılmasında etkilidir. Okuyucu metindeki yeni bilgiyi eski bilgilerle bütünleştirmelidir. (Lerner, 2000, 405).

Okuduğunu anlamaya; kişinin zekâ düzeyi, öğrenim durumu, öğrendiği bilgi ile kavramların yerindeliği ve doğruluğu, kelime dağarcığı, bilgi işlem hızı gibi faktörler etki etmektedir (Güleryüz, 2004, 91).

Bu etki olumlu ya da olumsuz yönde olabilmektedir. Olumsuz yöndeki etkisi okuduğunu anlayamama olarak kendini göstermektedir. Özellikle ilköğretim düzeyinde okuduğunu anlama güçlüğü çeken birçok öğrencinin olduğu tahmin edilmektedir. Okuduğunu anlayamama durumu öğrencinin diğer derslerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Buna sınıf arkadaşlarının ya da öğretmeninin olumsuz gözle bakması (okuyamıyor, okuduğunu anlayamıyor, tembel, sorunlu öğrenci vs. gibi) da eklendiği zaman öğrenci kendi içine kapanmakta, dış dünya ile irtibatını kesmektedir. Bu durumdaki öğrencilerin birçoğu okuma ve okuduğunu anlamaya engel teşkil edecek zihinsel ve fiziksel (işitsel, görsel) herhangi bir problemi olmayan kişilerdir. Zaten zihinsel yönden herhangi bir probleme sahip olan öğrenciler Rehberlik Araştırma Merkezlerinden yardım alabilmektedirler. Ancak Rehberlik Araştırma Merkezleri, zekâ testi (WISHC-R) sonucu normal olan öğrencilere özel öğretim sunmamaktadır.

Zihinsel ve fiziksel yönden bir sorunu olmadığı hâlde okuma ya da okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilere uygun yöntem ve tekniklerle öğretim sunulmalıdır. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştiren yöntemlerin başında ise tekrarlı okuma yöntemi gelmektedir.

Tekrarlı Okuma Yöntemi

Tekrarlı okuma yöntemi, okuma güçlüklerinin giderilmesinde kullanılan en yaygın yöntemdir. Bu yöntemde okuma güçlüğü olan öğrenciler, bir yetişkinin rehberliğinde ilgili metinleri kolaydan zora doğru sistematik bir biçimde birden fazla tekrar ederek okumaktadırlar. Sistemli olarak yapılan tekrarlar neticecinde okuma güçlüğü olan öğrencilerin, okuma hatalarında azalma, okuduğunu anlama becerilerinde gelişme olmaktadır.

Tekrarlı okuma yöntemi; metinlerin akıcı okumaya ulaşılıncaya kadar birkaç kere tekrar edilerek okunması şeklinde tanımlanabilir (Samuels, 1997, 377).

Bu yöntem dakikada 80 kelimeyi okuyuncaya kadar aynı metnin tekrar edilerek okunmasıyla ilgilidir. Öğrenciler 80 kelimeyi okuyuncaya kadar metni tekrarlarlar, daha sonra gelecek metin öğrencilere tanıtılır. Bazen okuyucular kelimeler üzerin-

de hataya düşerler, yanlış başlangıçlar ve uygun olmayan yerlerde çok uzun duraklamalar yaparlar. Birkaç tekrardan sonra onlar, normal okuma kurallarına uygun olarak akıcı bir şekilde okurlar (Logan, 1997, 138). Bu yöntem, okuyucunun kelimeyi seri bir şekilde okumasına ve dikkatini kelimenin anlamı üzerinde yoğunlaştırmasına imkân sağlamaktadır (Blum ve Koskinen, 1991, 196).

Bu yöntem, öğrenciyle bireysel olarak uygulanabildiği gibi küçük bir grupla da uygulanabilir. İstenilen okuma akıcılığına ulaşılınca yeni bir metin seçilir. Metnin bir kopyası öğrencilerin anne ve babalarıyla birlikte okuma yapmaları için evlerine gönderilir (May, 1986, 71).

Tekrarlı okuma yöntemi, çocukların kelimeleri doğru bir şekilde tanımalarına katkı sağlamaktadır. Rashotte ve Torgesen'in (1985) araştırma sonuçları tekrarlayıcı okumanın bilhassa okuma yetersizliği olan öğrencilerde hem doğru okumayı geliştirdiği hem de okuma hızını %50 artırdığını göstermektedir. Ayrıca yapılan bu okuma çalışması çocuklarda kendine güveni geliştirmekte ve okumaya ilgiyi artırmaktadır (Akyol, 2005, 76).

Tekrarlı okuma yöntemiyle yapılan öğretim sayesinde okuma hatalarında azalma, okuduğunu anlama becerilerinde ve okuma hızında artma olmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı fiziksel (görsel, işitsel) ve zihinsel bir sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkililik derecesini belirlemeye çalışmaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri nasıl sınıflandırılabilir?
2. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yöntemi ne derecede etkilidir?

Yöntem

Bu çalışma deneysel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinden araştırmanın amacına uygun olarak seçilen öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun nitelikteki öğrencilerin özellikleri:

a. Okuma güçlüğüne sahip olan (çok sık sesli okuma hatası yapan),
b. Zekâ düzeyi normal olan (Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Testi sonuçlarına göre IQ puanı 90 ve üzeri olan),
c. Herhangi bir işitsel ve görsel sorunu olmayan,
d. Dil ve konuşma bozukluğu olmayan (Kekemelik, damak çatlaklığı, dilaltı bağı gibi konuşmaya engel teşkil edebilecek herhangi bir sorunu olmayan).

Araştırma 2005-2006 öğretim yılında Anakara/Keçiören'deki Şinasi ve İhsan Aras İlköğretim okulundan seçilen biri kız, üç tanesi erkek olmak üzere toplam 4 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilere Keçiören Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Testi (WISHC-R) uygulanmıştır. Uygulanan zekâ testi sonuçlarına göre 4 öğrencinin de zekâ düzeyinin normal (90 IQ ve üzeri) olduğu görülmüştür. Öğrencilere Şinasi ve İhsan Aras İlköğretim Okulu rehber öğretmenlerince göz tarama testleri yapılmış, öğrencilerin gözle ilgili herhangi bir problemlerinin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca Dışkapı Yıldırım Beyazıt Eğitim Hastanesi Kulak-Burun- Boğaz Bölümünde öğrencilere işitme testi yapılmış, işitmeyle ilgili herhangi bir sorununun olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencinin dil ve konuşma bozukluğu olup olmadığı araştırmacının her bir öğrenciyle yaptığı konuşmalar neticesinde tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini tespit için Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı, ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabından "Tipi", 2. sınıf Türkçe ders kitabından ise "Arslan Kral" isimli birer tane hikâye türü okuma metni seçilmiştir. Seçilen her bir metinle ilgili 3 tane basit anlama, 3 tane de derinlemesine anlama olmak üzere toplam 6 tane okuduğunu anlama sorusu oluşturulmuştur. Basit anlama soruları, cevabı metin içerinde olan alt bilişsel süreçleri, derinlemesine anlama soruları ise üst bilişsel süreçleri içermektedir. Soruların oluşturulmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Okuma düzeyi tespit edilen her bir öğrenciye tekrarlı okuma yöntemiyle öğretim sunulmuştur. Öğretim, ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından 24 tane hikâye türü okuma metni ile yapılmıştır. Bu metinler:

- Top Tavşan
- Sihirli Pasta
- Babamla Pazara Gittik
- Doktor Şekeri
- Uzaylıların Gördükleri Dünya
- Kitap Perisi
- Mikro Hüseyin
- Bizim Hikâyemiz
- Anlayışlı Olmalı
- Bir Tatil Gezisi
- Çikolata Ağacı
- Keloğlan
- Minik Yavrular
- Aaa! Kış Gelmiş
- Beyaz Dev
- Büyük Bir Buluş
- İnsanlığın Yardımlaşması
- Sel
- Beslenme
- Elif'in Oyuncağı
- Arkadaşım Bilgisayar
- Sizinle Gurur Duyuyoruz
- Sirk Geliyor
- Sınıfta Seçim

Seçilen okuma metinlerinin hikâye türü metinlerden oluşmasına özen gösterilmiştir. Çünkü hikâye türü metinler, bu yaş grubunun ilgisini çekmektedir. Ayrıca araştırmada kullanılmak üzere seçilen bütün metinler öğrencilerin daha önce okumadıkları metinlerden oluşturulmuştur. Yapılan uygulama iki haftada bir değerlendirilmiştir. Değerlendirmede ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen metinler kullanılmıştır. Bu metinler:

- Üç Kelebek
- Kütüphanede Doğan Öykü

- Ağacım Yandı Hayallerim Yandı
- Sağlıklı Beslenme
- Eylül ve Diş Dostları
- İlk Yardım Oyunu.

Araştırma süresinde toplam 6 değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca her oturumdan sonra öğrencilerin evde anne-babalarıyla okumaları için 35 tane masal kitabı belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesi için uygulama öncesi, uygulanan öğretimin etkisini belirlemek için uygulama süreci, öğretimin etkisinin devam edip etmediğini belirlemek için ise uygulama sonrası verilerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek için öğrencilere ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitaplarından seviyelerine uygun olarak seçilen "Tipi" isimli okuma metni okutulmuş, ardından öğrencilerden metinle ilgili 6 tane okuduğunu anlama sorusunu cevaplandırmaları istenmiştir. Öğrenciler, 3. sınıf seviyesinde verilen okuma parçasını okumada ve okuduklarını anlamada zorlandıkları için, bir alt sınıf düzeyinden (2. sınıf Türkçe ders kitabından) seçilen "Arslan Kral" isimli okuma parçası, öğrencilere okutulmuştur. Okuma işlemi bittikten sonra okunan metinle ilgili okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplar, hata analiz envanterinin soru ölçeğinde bölümünde değerlendirilmiş ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri gerek 3. sınıf gerekse 2. sınıf seviyesinde çok düşük olduğu görülmüş, tekrarlı okuma yöntemiyle yapılacak öğretime 2. sınıf seviyesinden seçilen metinlerle başlamaya karar verilmiştir.

Öğrencilerin tekrarlı okuma yöntemiyle okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için her bir öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim sunulmuştur. Öğretim 45 dakikalık dersler hâlinde yapılmış, her bir oturum 2 ders saatinden oluşturulmuştur. Öğretim, haftada 2 oturum hâlinde 3 ay devam etmiş ve 24 oturumda tamamlanmıştır. Tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak yapılan uygulama, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı ilköğretim Türkçe 2. sınıf ders kitaplarından seçilen 24 hikâye türü okuma metni ile bireysel olarak sessiz bir ortamda yapılmıştır. Öğretim sürecinde öğrenci-öğretmen ilişkisi kaldırılmış, yerini ağabey-kardeş ilişkisi almıştır. Öğrencilerin okumaya karşı motivasyonlarını artırmak için onlara hediyeler alınmıştır.

Öğretim sürecinde, okumaya başlamadan önce hikâye ile ilgili resimlerin öğrenci tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Seçilen hikâyelerde yer alan her bir kelime önce araştırmacı tarafından okunmuş, sonra öğrenci okunan kelimeyi tekrar etmiştir. İlgili hikâye, her öğrenciyle birlikte 3 kere tekrar edilerek okunmuş, 3 kere yapılan tekrarlı okumanın sonunda bir kere de öğrencinin kendi başına okuması istenmiştir. Öğrenci kendi başına okurken, okuması araştırmacı tarafından takip edilmiş, yanlış okuduğu kelimeler düzeltilmiş ve öğrencinin düzeltilmiş kelimeyi tekrar okuması sağlanmıştır. Öğrenci tekrarlı okuma yapmaktan sıkıldığı zaman okumaya ara verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne-babalarıyla görüşülüp tekrarlı okuma yöntemini çocuklarına nasıl uygulayacakları konusunda bilgiler verilmiştir. Okunan hikâyenin bir nüshası öğrenciye verilmiş, bir kere de anne-babasıyla birlikte okuması sağlanmıştır. Öğrencilerin seviyelerine uygun masal kitapları seçilmiş ve her bir oturumdan sonra öğrenciye anne-babasıyla birlikte okuması için ödev olarak verilmiştir. Öğrenciler aldıkları her bir masal kitabını anne-babalarıyla birlikte en az 3 kere tekrarlayarak okumuşlardır. Uygulama sonuna kadar her bir öğrenci 35 tane masal kitabı okumuştur. Her oturumun başında ev ödevi olarak verilen masal kitapları ve hikâye metni bir kere daha okutturulmuştur. Yapılan uygulama iki haftada bir değerlendirilmiştir. Araştırma süresi boyunca toplam 6 değerlendirme yapılmıştır. Uygulama sürecinin sonunda öğretimin etkisinin devam edip etmediğin belirlemek için bir değerlendirme daha yapılmıştır. Değerlendirme yapmak için ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından "Pikniğe Gidiyoruz", 3. sınıf Türkçe ders kitabından "Güneş Uykuda" isimli okuma parçaları seçilmiş ve öğrencilere okutulmuştur. Daha sonra öğrencilerden okudukları metinle ilgili 6 tane okuduğunu anlama sorusunu cevaplandırmaları istenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda toplanan verilere dayalı bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası yapılan değerlendirmeye ilişkin bulgular üzerinde durulmuştur.

Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Uygulama öncesi okuduğunu anlama düzeyi, ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 262 kelimeden oluşan "Tipi" ve 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 266 kelimeden oluşan "Arslan Kral" isimli okuma parçalarının öğrencilere okutulmasıyla yapılmıştır. Uygulama öncesi okuduğunu anlamayı değerlendirmeye yönelik olarak elde edilen veriler tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Tablo 1: Uygulama Öncesi Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Seviyeleri

Okuduğunu Anlama Düzeyi	3. Sınıf Seviyesi				2. Sınıf Seviyesi			
	Öğrenciler				Öğrenciler			
	1. (E)	2. (K)	3. (M)	4. (Ş)	1. (E)	2. (K)	3. (M)	4. (Ş)
	%	%	%	%	%	%	%	%
	13	26	0	13	26	20	26	20

Tablo 1 incelendiğinde;

- √ Birinci öğrencinin (E), 3. sınıf düzeyindeki bir metni (Tipi) okuduğunu anlama düzeyinin %13, 2. sınıf düzeyindeki bir metni (Arslan Kral) okuduğunu anlama düzeyinin ise %26 olduğu,
- √ İkinci öğrencinin (K), 3. sınıf düzeyindeki bir metni (Tipi) okuduğunu anlama düzeyinin %26, 2. sınıf düzeyindeki bir metni (Arslan Kral) okuduğunu anlama düzeyinin ise %20 olduğu,

- √ Üçüncü öğrencinin (M), 3. sınıf düzeyindeki bir metni (Tipi) okuduğunu anlama düzeyinin %0, 2. sınıf düzeyindeki bir metni (Arslan Kral) okuduğunu anlama düzeyinin ise %26 olduğu,
- √ Dördüncü öğrencinin (Ş), 3. sınıf düzeyindeki bir metni (Tipi) okuduğunu anlama düzeyinin %13, 2. sınıf düzeyindeki bir metni (Arslan Kral) okuduğunu anlama düzeyinin ise %20 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan 4 öğrencinin de hem 3. sınıf hem de 2. sınıf seviyesindeki okuduğunu anlama düzeylerinin çok düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemiyle İlgili Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın 1. alt problemine "İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri nasıl sınıflandırılabilir?" ilişkin olarak araştırmaya katılan 4 öğrencinin de hem 3. sınıf hem de 2. sınıf seviyesindeki okuduğunu anlama düzeylerinin çok düşük olduğu tespit edilmiştir.

Uygulama Sürecinde Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Uygulama öncesi yapılan değerlendirmede araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin çok düşük olduğu görülmüştür. Bu öğrencilere tekrarlı okuma yöntemiyle 12 hafta devam eden bireysel bir öğretim sunulmuştur. Öğretim, 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen hikâye türü metinlerle yapılmıştır. Öğrencilerdeki ilerlemeleri görmek amacıyla tekrarlı okuma yöntemiyle sunulan öğretim iki haftada bir değerlendirilmiştir. Öğretim süreci sonuna kadar toplam 6 değerlendirme yapılmıştır. Öğrencinin uygulama sürecine ilişkin verileri tablolar hâlinde verilmiştir.

Birinci Uygulamaya İlişkin Bulgular

Tablo 2: Uygulama Sürecinde Okuduğunu Anlama Seviyesi

Okuduğunu Anlama Düzeyi	2. Sınıf Seviyesi			
	Öğrenciler			
	1. (E)	2. (K)	3. (M)	4. (Ş)
	%	%	%	%
	73	80	86	60

Tekrarlı okuma yöntemiyle sunulan iki haftalık bireysel öğretimin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri, ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 233 kelimeden oluşan "Üç Kelebek" isimli okuma parçasıyla değerlendirilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde birinci öğrencinin (E'nin) okuduğunu anlama seviyesinin 73%, ikinci öğrencinin (K'nin) 80%, üçüncü öğrencinin (M'nin) 86% ve dördüncü öğrencinin (Ş'nin) 60% olduğu görülmektedir.

İkinci Uygulamaya İlişkin Bulgular

Tablo 3: Uygulama Sürecinde Okuduğunu Anlama Seviyesi

Okuduğunu Anlama Düzeyi	2. Sınıf Seviyesi			
	Öğrenciler			
	1. (E)	2. (K)	3. (M)	4. (Ş)
	%	%	%	%
	93	93	100	93

Tekrarlı okuma yöntemiyle yapılan bir aylık bireysel öğretimin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 191 kelimeden oluşan "Kütüphanede Doğan Öykü" isimli okuma parçasıyla değerlendirilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde birinci öğrencinin (E'nin) okuduğunu anlama düzeyinin 93%, ikinci öğrencinin (K'nin) 93%, üçüncü öğrencinin (M'nin) 100% ve dördüncü öğrencinin (Ş'nin) 93% olduğu görülmektedir.

Üçüncü Uygulamaya İlişkin Bulgular

Tablo 4: Uygulama Sürecinde Okuduğunu Anlama Seviyesi

Okuduğunu Anlama Düzeyi	2. Sınıf Seviyesi			
	Öğrenciler			
	1. (E)	2. (K)	3. (M)	4. (Ş)
	%	%	%	%
	93	93	100	100

Tekrarlı okuma yöntemiyle yapılan öğretim, 45 gün sonra ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 242 kelimeden oluşan "Ağacım Yandı Hayallerim Yandı" isimli okuma parçasıyla değerlendirilmiştir. Tablo 4'te de görüldüğü gibi birinci öğrenci (E) 93%, ikinci öğrenci (K) 93%, üçüncü öğrenci (M) 100% ve dördüncü öğrenci (Ş) 100% okuduğunu anlama becerisine ulaşmıştır. 4 öğrencinin de okuduğunu anlama düzeylerinde bir artış olduğu söylenebilir.

Dördüncü Uygulamaya İlişkin Bulgular

Tablo 5: Uygulama Sürecinde Okuduğunu Anlama Seviyesi

Okuduğunu Anlama Düzeyi	2. Sınıf Seviyesi			
	Öğrenciler			
	1. (E)	2. (K)	3. (M)	4. (Ş)
	%	%	%	%
	86	100	93	86

Yapılan uygulama, 2 ay sonunda ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 206 kelimeden oluşan "Sağlıklı Beslenme" isimli okuma parçasıyla değerlendi-

rilmiştir. Tablo 5'te de görüldüğü gibi birinci öğrenci (E) 86%, ikinci öğrenci (K) 100%, üçüncü öğrenci (M) 93% ve dördüncü öğrenci (Ş) 86% okuduğunu anlama becerisine ulaşmıştır.

Beşinci Uygulamaya İlişkin Bulgular

Tablo 6: Uygulama Sürecinde Okuduğunu Anlama Seviyesi

Okuduğunu Anlama Düzeyi	2. Sınıf Seviyesi			
	Öğrenciler			
	1. (E)	2. (K)	3. (M)	4. (Ş)
	%	%	%	%
	93	93	100	86

Tekrarlı okuma yöntemiyle sunulan 75 günlük bireysel öğretimin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 237 kelimeden oluşan "Eylül ve Diş Dostları" isimli okuma parçasıyla değerlendirilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde birinci öğrencinin (E'nin) okuduğunu anlama seviyesinin 93%, ikinci öğrencinin (K'nin) 93%, üçüncü öğrencinin (M'nin) 100% ve dördüncü öğrencinin (Ş'nin) 86% olduğu görülmektedir.

Altıncı Uygulamaya İlişkin Bulgular

Tablo 7: Uygulama Sürecinde Okuduğunu Anlama Seviyesi

Okuduğunu Anlama Düzeyi	2. Sınıf Seviyesi			
	Öğrenciler			
	1. (E)	2. (K)	3. (M)	4. (Ş)
	%	%	%	%
	93	100	100	100

Tekrarlı okuma yöntemiyle sunulan 3 aylık bireysel öğretimin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri, ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 270 kelimeden oluşan "İlk Yardım Oyunu" isimli okuma parçasıyla değerlendirilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde birinci öğrencinin (E'nin) okuduğunu anlama seviyesinin 93%, ikinci öğrencinin (K'nin) 100%, üçüncü öğrencinin (M'nin) 100% ve dördüncü öğrencinin (Ş'nin) 100% olduğu görülmektedir. Bu durumda araştırmaya katılan 4 öğrencinin de okuduğunu anlama becerilerinde göz görülür bir artış olduğu söylenebilir.

Uygulama Sonrası Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Uygulama sonrası okuduğunu anlama düzeyi, ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 216 kelimeden oluşan "Pikniğe Gidiyoruz" ve 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 270 kelimeden oluşan "Güneş Uykuda" isimli okuma parçalarının öğrencilere okutulmasıyla yapılmıştır.

Tekrarlı okuma yöntemiyle 3 ay süren öğretim sürecinin sonucunda her bir öğrencinin uygulama sonrasına ilişkin verileri tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Tablo 8: Uygulama Sonrası Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Seviyeleri

Okuduğunu Anlama Düzeyi	2. Sınıf Seviyesi				3. Sınıf Seviyesi			
	Öğrenciler				Öğrenciler			
	1. (E)	2. (K)	3. (M)	4. (Ş)	1. (E)	2. (K)	3. (M)	4. (Ş)
	%	%	%	%	%	%	%	%
	100	100	100	100	86	93	93	86

Tablo 8 incelendiğinde;

- √ Birinci öğrencinin (E), 2. sınıf düzeyindeki bir metni (Pikniğe Gidiyoruz) okuduğunu anlama düzeyinin 100%, 3. sınıf düzeyindeki bir metni (Güneş Uykuda) okuduğunu anlama düzeyinin ise 86% olduğu,
- √ İkinci öğrencinin (K), 2. sınıf düzeyindeki bir metni (Pikniğe Gidiyoruz) okuduğunu anlama düzeyinin 100%, 3. sınıf düzeyindeki bir metni (Güneş Uykuda) okuduğunu anlama düzeyinin ise 93% olduğu,
- √ Üçüncü öğrencinin (M), 2. sınıf düzeyindeki bir metni (Pikniğe Gidiyoruz) okuduğunu anlama düzeyinin 100%, 3. sınıf düzeyindeki bir metni (Güneş Uykuda) okuduğunu anlama düzeyinin ise 93% olduğu,
- √ Dördüncü öğrencinin (Ş), 2. sınıf düzeyindeki bir metni (Pikniğe Gidiyoruz) okuduğunu anlama düzeyinin 100%, 3. sınıf düzeyindeki bir metni (Güneş Uykuda) okuduğunu anlama düzeyinin ise 86% olduğu tespit edilmiştir.

Tekrarlı okuma yöntemiyle sunulan öğretim sonucunda, araştırmaya katılan 4 öğrencinin hem 2. sınıf hem de 3. sınıf seviyesindeki okuduğunu anlama becerilerinde önemli sayılabilecek oranda gelişme olduğu söylenebilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemiyle İlgili Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın 2. alt problemine "İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yöntemi ne derecede etkilidir?" ilişkin olarak tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası okuduğunu anlama seviyelerine bakıldığında;

Birinci öğrencinin (E'nin), uygulama öncesi 3. sınıf seviyesindeki "Tipi" isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin %13, uygulama sonrasında yine 3. sınıf seviyesindeki "Güneş Uykuda" isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin ise %86 olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi 2. sınıf seviyesindeki "Arslan Kral" isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin %26, uygulama sonrasında 2. sınıf seviyesindeki "Pikniğe Gidiyoruz" isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin ise %100 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu veriler tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Çünkü öğrencinin uygulama sonrası okuduğunu anlama becerisinde artış olduğu görülmektedir.

İkinci öğrencinin (K'nin), uygulama öncesi 3. sınıf seviyesindeki "Tipi" isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin %26, uygulama sonrasında 3. sınıf seviyesindeki "Güneş Uykuda" isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin

ise %93 olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi 2. sınıf seviyesindeki "Arslan Kral" isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin %20, uygulama sonrasında 2. sınıf seviyesindeki "Pikniğe Gidiyoruz" isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin ise %100 olduğu görülmektedir. Bu durum tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Çünkü öğrencinin uygulama sonrası okuduğunu anlama puanının %100 olduğu görülmektedir.

Üçüncü öğrencinin (M'nin), uygulama öncesi 3. sınıf seviyesindeki "Tipi" isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin %0, uygulama sonrasında yine 3. sınıf seviyesindeki "Güneş Uykuda" isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin ise %93 olduğu görülmektedir. Aynı şekilde uygulama öncesi 2. sınıf seviyesindeki "Arslan Kral" isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin %26, uygulama sonrasında 2. sınıf seviyesindeki "Pikniğe Gidiyoruz" isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin ise %100 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu veriler tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Çünkü öğrencinin uygulama sonrası okuduğunu anlamasında önemli bir artış olduğu görülmektedir.

Dördüncü öğrencinin (Ş'nin), uygulama öncesi 3. sınıf seviyesindeki "Tipi" isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin %13, uygulama sonrasında 3. sınıf seviyesindeki "Güneş Uykuda" isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin ise %86 olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi 2. sınıf seviyesindeki "Arslan Kral" isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin %20, uygulama sonrasında 2. sınıf seviyesindeki "Pikniğe Gidiyoruz" isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin ise %100 olduğu görülmektedir. Buna göre tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencinin uygulama sonrası okuduğunu anlama becerisinde önemli bir ilerleme olduğu görülmektedir.

Tablo 9: Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Okuduğunu Anlama Seviyelerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Seviyeleri								
	2. Sınıf Seviyesi				3. Sınıf Seviyesi			
	Öğrenciler				Öğrenciler			
	1. (E)	2. (K)	3. (M)	4. (Ş)	1. (E)	2. (K)	3. (M)	4. (Ş)
Okuduğunu Anlama Düzeyi	%	%	%	%	%	%	%	%
	26	20	26	20	13	26	0	13
Öğrencilerin Uygulama Sonrası Okuduğunu Anlama Seviyeleri								
	2. Sınıf Seviyesi				3. Sınıf Seviyesi			
	Öğrenciler				Öğrenciler			
	1. (E)	2. (K)	3. (M)	4. (Ş)	1. (E)	2. (K)	3. (M)	4. (Ş)
Okuduğunu Anlama Düzeyi	%	%	%	%	%	%	%	%
	100	100	100	10	86	93	93	86

Tablo 9'da da görüldüğü gibi öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama düzeyleri karşılaştırıldığında;

- √ Birinci öğrencinin (E'nin) uygulama öncesi 2. sınıf seviyesindeki okuduğunu anlama oranının 26%'dan uygulama sonrası 100%'e, uygulama öncesi 3. sınıf seviyesindeki okuduğunu anlama oranının ise 13%'den uygulama sonrası 86%'ya çıktığı,
- √ İkinci öğrencinin (K'nin) uygulama öncesi 2. sınıf seviyesindeki okuduğunu anlama oranının 20%'den uygulama sonrası 100%'e, uygulama öncesi 3. sınıf seviyesindeki okuduğunu anlama oranının ise 26%'dan uygulama sonrası 93%'e çıktığı,
- √ Üçüncü öğrencinin (M'nin) uygulama öncesi 2. sınıf seviyesindeki okuduğunu anlama oranının 26%'dan uygulama sonrası 100%'e, uygulama öncesi 3. sınıf seviyesindeki okuduğunu anlama oranının ise 0%'dan uygulama sonrası 93%'e çıktığı,
- √ Dördüncü öğrencinin (Ş'nin) uygulama öncesi 2. sınıf seviyesindeki okuduğunu anlama oranının 20%'den uygulama sonrası 100%'e, uygulama öncesi 3. sınıf seviyesindeki okuduğunu anlama oranının ise 13%'den uygulama sonrası 86%'ya çıktığı görülmektedir.

Buna göre tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda fiziksel (görsel, işitsel) ve zihinsel bir sorunu olmamasına rağmen okuduğunu anlamada güçlük çeken ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin oldukça etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin uyulama öncesi 2. sınıf seviyesindeki okuduğunu anlama düzeyi; 1. öğrenci için 26%, 2. öğrenci için 20%, 3. öğrenci için 26% ve 4. öğrenci için 20% iken, uygulama sonrası bu oran bütün öğrencilerde 100%'e çıkmıştır. Uygulama öncesi 3. sınıf seviyesindeki okuduğunu anlama düzeyi; 1. öğrenci için 13%, 2. öğrenci için 26%, 3. öğrenci için 0% ve 4. öğrenci için 13% iken, uygulama sonrası bu oran, 1. öğrencide 86%'ya, 2. öğrencide 93%'e, 3. öğrencide 93%'e ve 4. öğrencide 86%'ya çıkmıştır.

Sonuçlar, konuyla ilgili daha önce yapılmış araştırmalarla karşılaştırıldığında benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Samuels, (1979); Herman, (1985); Rashotte ve Torgesen, (1985); Dowhower, (1987); Sindelar, Monda ve O'Shea, (1990); Stoddard, Valcante, Sindelar, O'Shea ve Algozzine, (1993); Young, Bower ve MacKinnon, (1996) yaptıkları araştırmalarda, tekrarlı okuma yönteminin çocukların okuma ve okuduklarını anlama becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Gonzales ve Elijah, (1975); Carver ve Hoffman, (1981); O'Shea, Sinderal ve O'Shea, (1985); O'Shea, Sinderal ve O'Shea, (1987) yaptıkları araştırmalarda, tekrarlı

okumaların, okuma hatalarının düzeltilmesinde ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmada da tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan bu çalışma yukarıda belirtilen araştırmacıların ulaştıkları sonuçları destekleyici durumdadır.

Öneriler

1. Okumadaki başarısızlık, öğrencinin diğer derslerdeki başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu yüzden öğretmenler, ilköğretimin ilk yıllarında (1, 2 ve 3. sınıflarda) gerek Türkçe derslerinde, gerekse diğer derslerde okuma konusunda daha duyarlı olmalıdırlar.

2. Öğretmenler okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede en etkili ve en yaygın yöntem olan "Tekrarlı Okuma Yöntemi" konusunda hizmet içi eğitim almalıdırlar.

3. Aileler, okul-aile işbirliği içinde çocukların okuduğunu anlama güçlüklerini gidermek için tekrarlı okuma yöntemini kullanmalıdırlar. Çünkü tekrarlı okuma yönteminin kullanımı çok kolaydır.

4. Zihinsel ve fiziksel herhangi bir problemi olamamasına rağmen okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin, bu güçlüklerinin giderilmesi konusunda mevcut kurumların fonksiyonel yapısında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Kaynakça

AKYOL, Hayati (2005). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri** , Kök Yayıncılık, Ankara.

BLUM, Irene H. ve KOSKINEN, Patricia S. (1991). *"Repeated Reading: Astrategy For Enhancing Fluency And Fostering Expertise"*, **Theory Into Practice** , (3), 195-200.

CARVER, Ronald P. ve HOFFMAN, James V. (1981). *The Effect Of Practice Through Repeated Reading On Gain In Reading Ability Using A Computer Based Instructional System*, **Reading Research Quarterly** , (16), 374-390.

COŞKUN, Osman, EMECEN, Memiş ve YURT, Mihriban (2005). **İlköğretim 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı** , Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

DEMİR, Ercüment ve Başk. (2005). **İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı** , ÖzgünYayınları, Ankara.

DOWHOWER, Sara Lynn (1987). *"Effects Of Repeated Reading On Second Grade Transitional Readers Fluency And Comprehension"*, **Reading Research Quarterly** , (22), 389-406.

GONZALES, Phillip C. ve ELIJAH, David V. (1975). "*Rereading: Effect On Error Patterns And Performance Levels On The IRI*", **Reading Teacher**, (28), 647-652.

GÜNEŞ, Firdevs (2000). **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi** , Ocak Yayınları, Ankara.

GÜLERYÜZ, Hasan (2004). **Yaratıcı Beyin Gücü ve Okuma Yetişeği**, Tek Ağaç Yayınları, Ankara.

HERMAN, Patrica A. (1985). "*The Effect Of Repeated Readings On Reading Rate Speech Pauses And Word Recognition*", **Reading Research Quarterly** , 20, 553-565.

KARAFİLİK, Fatma, DEĞİRMENCİ, Gülcan ve BİLKAN, Nesrin (2005). **İlköğretim 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı** , Harf Eğitim Yayınları, Ankara.

LERNER, Janet W. (2000). **Learning Disabilities Theories Diagnonsis And T eaching Strategi - es**, Houghton Mifflin Company, New York.

LOGAN, Godon D. (1997). "*Automaticity And Reading: Perspectives on The Instance Theory Of Automatization*", **Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Dif fuculties**, 13 (2), 123-146.

MAY, Frank B. (1986). **Reading As Communication: An Interactive Approach** , Merril Publishing Company, USA.

MILLER, Wilma H. (1972). **The First R Elementary Reading T oday**, Holt Rinehart And Winston Inc., New York.

O'SHEA, Lawrence J., SINDERAL, Paul T. ve O'SHEA, Dorothy J. (1985). *"The Effects Of Repeated Readings And Attentional Cues On Reading Fluency And Comprehension"*, **Journal Of Reading Behavior** (17), 129-142.

O'SHEA, Lawrence J., SINDERAL, Paul T. ve O'SHEA, Dorothy J. (1987). "*The Effects Of Repeated Readings And Attentional Cues On Reading Fluency And Comprehension Of Learning Disabled Readers*", **Learning Disabilities Research** , (2), 103-109.

RASHOTTE, Carol A. ve TORGESEN, Joseph K. (1985). "*Repeated Readings And Reading Fluency In Learning Disabled Children*", **Reading Research Quarterly** , (20), 180-188.

SAMUELS, S. Jay (1997). "*The Method Of Repeated Readings*", **The Reading T eacher**, (50), 376-381.

SAMUELS, S. Jay (1979). "*The Method Of Repeated Readings*", **The Reading T eacher**, (32),403-408.

SALINGER, Terry (2003). *"Helping Older Struggling Readers"*, **Preventing School Failure** , (47), 79-85.

SINDERAL, Paul T., MONDA, Lisa E. ve O'SHEA, Lawrence J. (1990). "*Effects Of Repeated Readings On Instructional And Mastery Level Readers*", **Journal Of Educational Research** , (83), 220-226.

STODDARD, Kim ve Başk. (1993). *"Increasing Reading Rate And Comprehension: The Effects Of Repeated Readings Sentence Segmantation And Intonation Training"*, **Reading Research And Instruction**, (32), 53-65.

YILDIRIM, Sibel Janet, YILDIZ, Veysel ve DEMİR, Nihat (2005). **İlköğretim Türkçe 2. Sınıf Ders Kitabı**, Kök Yayıncılık, Ankara.

YOUNG, Arlene R., BOWERS, P. G. ve MACKINNON, G. E. (1996). *Effects Of Prosodic Modeling And Repeated Reading On Poor Readers Fluency And Comprehension*, **Applied Psycholingu - istics**, (17), 59-84.

THE EFFECT OF REPEATED READING METHOD ON READING COMPREHENSION

Muamber YILMAZ*

Kemal KÖKSAL**

Abstract

In this study, effect of repeated reading method is researched in improving oral reading comprehension of skills what have read of primary school third grade students. Study is carried out with 4 students elected in proper with the aim of the research from İhsan Aras Primary School and Şinasi Primary School in Ankara. Despite not having any problems with aspects of mentality, auditory and visual, chosen students have reading difficulties. Each week four hours education total 48 hours using repeated reading method, is implemented to every student whose reading comprehension level is found. Education is continued 2 sessions for a week in 3 months and finished in 24 sessions. Training is perfomed with 24 story reading texts chosen from primary school Turkish second grade class texbooks certified by Chairmanship of Teaching and Education Commission. Training is performed individually in a quiet environment. After 3 months education period with repeated reading method, a significant increase at students's reading comprehension of skills were determined.

Key Words: Repeated reading method, reading comprehension, improve

* İnönü Üniversity, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Primary School Teaching Programme

** Gazi Üniversity, Gazi Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Primary School Teaching Programme

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARINI ETKİLEYEN ZİHİNSEL OLMAYAN FAKTÖRLER: GAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Galip YÜKSEL*

Ferudun SEZGİN**

Özet

Bu çalışmanın amacı, Gazi Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörleri ve öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile bu faktörler arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu amaçla, öğrencilerin kişisel özelliklerine, motivasyon kaynaklarına, öğretimin niteliğine, öğretim elemanı-öğrenci-yönetici ilişkilerine ve öğretim ortamlarının fiziki özelliklerine ilişkin 30 adet sorunun yer aldığı bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmaya 204 kız (%49) ve 216 erkek (%51) olmak üzere Gazi Üniversitesi'nin sekiz fakülte ve bir yüksekokulunda öğrenim gören 420 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçları; öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile aylık olarak ele geçen paranın ihtiyacı karşılama durumu, ailede üniversite öğrenimi gören birey sayısı, istenilen programda okuma durumu, devam edilen programdan, arkadaşlık ve aile ilişkilerinden, kullanılan öğretim yöntemlerinden, öğretim elemanlarıyla olan ilişkilerden ve karşı cinsle olan arkadaşlık ilişkilerden memnun olup olmama durumları arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile cinsiyet, sosyal etkinliklere katılma ve öğrenim görülen fiziki ortamların yeterliği gibi değişkenler arasında istatistiksel olarak önemli ilişkiler bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Üniversite öğrencisi, akademik başarı, zihinsel olmayan faktörler

Giriş

Üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen kişisel özelliklerin belirlenmesi, son yıllarda araştırmacılar ve eğitimciler açısından önemli bir ilgi alanı ve çalışma konusu haline gelmiştir. Bu durum; öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılması, üniversite eğitimine devam etme düzeyinin yükseltilmesi ve öğrencilerin başarısızlıklarına yönelik gerekli müdahale araçlarının kullanılması çabasının bir yansımasıdır. Öğrencilerin genel okul başarısında ve belirli konu alanlarına ilişkin kazanımların edinilmesinde akademik ve zihinsel özelliklerin önemli bir rol oynadığı kabul edilmektedir (Larose, Robertson, Roy ve Legault, 1998).

Türk yüksek öğretimiyle ilgili sorunlar ve zihinsel olmayan faktörlerin başarı üzerindeki etkileri hakkındaki araştırma sonuçları, öğrenci başarısının çeşitli faktör-

* Doç. Dr.; G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

** Arş. Gör. Dr.; G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

lerden etkilendiğini göstermektedir. Zihinsel yönden bir yoklama niteliğinde olan üniversite giriş sınavları, öğrencinin üniversitedeki başarısının ancak bir kısmını yordamaya olanak tanımaktadır. Oysa ki, araştırmacılar zihinsel olmayan faktörlerin başarıyı etkilemede önemli olduğuna değinmektedirler (Özgüven, 1974).

Akademik ve zihinsel özellikler öğrenci başarısındaki değişmenin sadece belirli bir oranını açıklayabilmektedir. Yapılan bir çalışmada 39 farklı araştırmanın sonuçları incelenmiş ve öğrenci başarısının %5 ile %25 arasında değişen oranlarda akademik ve zihinsel becerilere bağlanabileceği sonucuna varılmıştır. Bazı araştırmalarda da zihinsel olmayan faktörlerin öğrenci başarısını açıklamada akademik ve zihinsel faktörlerden daha etkili olduğu anlaşılmıştır. Örneğin; öğrencilerin okul ortamına ve farklı sınıflara rahatça uyum sağlayabilmeleri, zihinsel becerilerin yanında kişisel çalışma alışkanlıklarının ve tutumlarının da olumlu olmasını gerektirmektedir. Akran ilişkileri, yaşam alanlarının düzenlenmesi, iş bulma olanakları ve öğrenci topluluklarına katılım gibi özelliklerin, öğrencinin zihinsel gelişimine ve akademik başarısına katkıda bulunduğu görülmektedir. Ayrıca, plan yapma ve zaman yönetimi becerisi, akademik çalışmalara öncelik verme, sınavlara gerekli şekilde hazırlanma ya da öğrenmenin içsel olduğuna ve başarabileceğine inanma gibi bazı özellikler de akademik başarıyı desteklemektedir (Larose ve diğerleri, 1998; Schommer, 1993). Öğrenilecek muhteva, görevler ya da ödevler stres verici olduğunda başarısızlık riski artmaktadır. Bununla birlikte, liseden üniversiteye geçiş gibi öğrencilerin öğrenme ortamlarının değiştiği durumlar, öğrencilerin kişisel öğrenme yaklaşımlarını değiştirmelerini ya da bu yaklaşımlarında farklı uyarlamalar yapmalarını gerektirebilir.

Öğrencilerin başarılarını etkileyen zihinsel ve zihinsel olmayan faktörlere ilişkin kültürler arası karşılaştırmaya dayalı bir çalışmada, zihinsel olmayan faktörlerin öğrenme üzerindeki etkisinin doğrudan gözlenmesinin zor olmasına karşın, bu faktörlerin öğrencilerin bilinç düzeylerini ve öğrenmeye ilişkin tutumlarını biçimlendirdiği sonucuna varılmıştır. Olumlu kişisel özellikler, öğrenciyi öğrenme konusunda cesaretlendirmenin yanında onda öğrenme isteği oluşturmaktadır (Shehu, Min, Mingfu ve Zhongchun, 2001). Matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin bir araştırmada, öğrenci başarısının pek çok faktörden etkilendiği ve öğretmenlerin algılarına göre matematik başarısını etkileyen en önemli faktörün öğrencilerin dersi iyi dinlemeleri, en önemsiz faktörün ise cinsiyet olduğu sonucuna varılmıştır (Dursun ve Dede, 2004).

Yapılan araştırmalar lisedeki akademik başarının özellikle dil bilimlerine, sözel ve matematiksel becerilere ilişkin başarının üniversite başarısını anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir (Larose ve diğerleri, 1998). Buna göre, öğrencilerin lisedeki akademik başarılarına ilişkin olumlu algılarının üniversite başarılarını da olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Öğrencilerin akademik başarısızlıklarının nedenlerine ilişkin başka bir araştırmada; öğretmen davranışları, öğretim yöntem ve teknikleri, çalışma eksikliği-yetersizliği, öğrenme ortamının yetersizliği, konu içeriği, öğrencilerin psikolojik sorunları, ailesel sorunlar, öğrenim görülen programın kariyer ve iş hayatına etkisi ve zamanı etkili kullanmada yetersizlik gibi faktörler, akademik başarısızlığın en önemli nedenleri arasında gösterilmiştir (Akt. Dursun ve Dede, 2004).

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen zihinsel faktörlerin yanında pek çok zihinsel olmayan faktörün olduğu ve öğrenci başarısının artırılması için öğretmenlerin bu faktörlerin farkında olmaları gerektiği vurgulan-

maktadır (Çelenk, 2003; Dursun ve Dede, 2004; Larose ve diğerleri, 1998; Özgüven, 1974). Ayrıca, öğrencilerin okul başarılarında okul-aile dayanışmasının önemine ilişkin bir araştırmada, eğitim açısından destekleyici ailelerden gelen öğrencilerin başarılarının daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Çelenk, 2003).

Öğrenmeye ve başarıya ilişkin beklenti, akademik başarıyı etkileyen önemli faktörlerden biri olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin araştırmalarda, öğretmenlerin beklentilerindeki artışla birlikte öğrenci öğrenmelerinin de arttığı gözlenmektedir. Bu nedenle, öğretmen beklentilerinin öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilebilir. Etkili öğretmenlerin en önemli özelliklerinden biri, hem kendileri hem de öğrencileri için yüksek başarı beklentisine sahip olmalarıdır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004). Ayrıca, etkili eğitim sistemlerine ilişkin araştırmalarda, tüm paydaşların eğitime ilişkin yüksek beklenti içinde olmaları, etkili okulların önemli özellikleri arasında gösterilmektedir (Bamburg ve Andrews, 1990). Sınıf ortamının temel değişkenlerinden biri olarak öğrenmeye ve öğretmeye ilişkin beklentilerin yüksek olması durumunda, kendilerine başarılı oldukları hissettirilen öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar (Özden, 2003).

Öğrenme ortamlarının fiziki yapısı ve bu yapının düzenlenmesi, öğrencilerin davranışları üzerinde doğrudan etkilidir. Bu nedenle, eğitim etkinliklerinin gerçekleştirildiği fiziksel ortamların öğrencilerin fizyolojik ihtiyaçlarına ve öğrenme kazanımlarına uygun olması gerekir (Korkmaz, 2003). Okulun, sınıfın veya dersliklerin fiziksel ortamının öğrenmeye uygun şekilde düzenlenmesi, öğrencinin sosyal, duygusal, fiziksel ve akademik gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Akyol, 2003). Öğrenme ortamlarının fiziki yapısı, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmalı, onları öğrenmeye teşvik etmeli ve öğrenmede kalıcılığı artırmalıdır. Ayrıca, okulun fiziki ortamlarının temiz ve düzenli olması, öğrencilerin olumlu bir öğrenme ortamı içinde olmaları açısından önem taşımaktadır.

Akademik başarıyı etkileyen önemli faktörlerden biri de öğrencilerin sosyal etkileşim düzeyleridir. Öğretim etkinliklerinin, öğrenciler arasında işbirliğini ve grup çalışmasını destekleyici nitelikte olması gerekir. Öğrenciler arası sosyal etkileşim, öğrenmeyi kolaylaştırır ve bilginin paylaşılmasını sağlayarak öğrenmeyi pekiştirir. İşbirliğine dayalı takım çalışmaları ve grup projeleri, yüksek düzeyli düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur (Davis, 2001).

Zihinsel olmayan faktörler üzerinde yapılan araştırmaların çeşitliliği de bu tip faktörlerin kapsamının geniş bir alana yayıldığını göstermektedir. Türkiye'de zihinsel olmayan faktörler konusu daha ziyade öğrencinin kişilik özellikleri, çevresel olanakları, aile yapısı, vb. değişkenlerle ilgilidir. Bu araştırmada, Gazi Üniversitesi öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler incelenmiştir. Araştırmanın, öğrencilerin başarılarını artırıcı yönde alınacak tedbirlere katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörlere ilişkin olarak yapılan bu araştırmanın iki temel amacı aşağıda verilmiştir:

1. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörlere ilişkin dağılım nasıldır?

2. Öğrencilerin algıladıkları başarı durumları ile akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2003). Araştırmada, üniversite öğrencilerinin algıladıkları akademik başarı düzeylerinin bazı zihinsel olmayan faktörlerle ilişkisi betimsel olarak incelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmaya Gazi Üniversitesi'nin sekiz fakülte ve bir yüksekokulunda öğrenim gören ve yansız olarak seçilen 420 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %51'i erkek, %49'u kızdır. Öğrencilerin fakültelere göre dağılımı ise şu şekildedir: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu %11, Dış Hekimliği Fakültesi %10, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi %10, Fen-Edebiyat Fakültesi %12, Gazi Eğitim Fakültesi %13, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi %11, Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi %11, Teknik Eğitim Fakültesi %11 ve Tıp Fakültesi %11. Araştırmaya katılan öğrencilerin %57'si 3. 4. ve 5. sınıflarda öğrenim görürken, %43'ü de diğer sınıflarda öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla öğrencilerin kişisel özeliklerine, motivasyon kaynaklarına, üniversitede öğretimin niteliğine, öğretim elemanı, öğrenci ve yönetici ilişkilerine yönelik 30 sorundan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Araştırma için gerekli soruların oluşturulması için yerli ve yabancı alanyazın taranmıştır. Ayrıca, bir grup öğrenci ile akademik başarılarında etkili olduğunu düşündükleri değişkenlere ilişkin odak grup çalışması yapılmıştır. Veri toplama aracında yer alan soruların kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, bu doğrultuda gerekli görülen düzeltme ve eklemeler yapılarak araç kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörlerle ilgili verilerin değerlendirilmesinde frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. İki süreksiz değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı da kay-kare testi ile incelenmiştir.

Bulgular

Araştırmada öğrencilerin başarılarını etkileyen zihinsel olmayan bazı faktörlere ilişkin dağılımlar aşağıda sunulmuştur:

Okunan programın tercih sırası: Araştırmaya katılan öğrencilerin beşte üçünden fazlasının (%61) devam ettiği program, ilk üç tercihi arasında yer almıştır. Bu bulgu, her beş öğrenciden üçünün Gazi Üniversitesi'nin ilgili programını isteyerek seçtiği şeklinde değerlendirilebilir.

Algılanan akademik başarı düzeyi: Araştırmaya katılan öğrencilerin %6'sı akademik başarısını "çok iyi", %49'u "iyi", %36'sı "orta" ve %9'u ise "zayıf" olarak algılamaktadır.

Lise mezuniyet derecesi: Araştırmaya katılan öğrencilerin %53'ü lise mezuniyet derecesini "pekiyi", %39'u "iyi" ve %8'i de "orta" olarak belirtmiştir.

İlk 15 yılın geçirildiği yerleşim yeri: Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının (%51) yaşamının ilk 15 yılını büyük şehirlerde geçirdiği anlaşılmaktadır.

Ailenin gelir durumu: Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu (%82) ailesinin gelir durumunun "orta" olduğunu belirtmiştir.

Ailede üniversite öğrenimi gören birey sayısı: Araştırmaya katılan öğrencilerin üçte ikisinin (%67) ailesinde üniversitede öğrenim gören en az bir birey bulunmaktadır.

Aylık ele geçen gelirin ihtiyacı karşılama durumu: Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısı (%46) aylık olarak eline geçen gelirin ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmektedir.

İstenilen programda öğrenim görme durumu: Araştırmaya katılan öğrencilerin beşte ikiden fazlası (%42) istediği bir programda öğrenim gördüğünü belirtirken, yaklaşık üçte biri (%31) istediğine yakın bir programda öğrenim gördüğünü belirtmiştir. İstemediği bir programda eğitim gördüğünü düşünenlerin oranı ise %27'dir.

Eğitim alınan programdan memnuniyet: Araştırmaya katılan öğrencilerin beşte ikiden fazlası (%42) devam ettiği programdan memnun olduğunu, yine beşte ikiden fazlası (%44) da kısmen memnun olduğunu belirtmiştir. Öğrenim gördüğü programdan şu an memnun olmadığını belirtenlerin oranı ise %14'tür.

Konser, açık oturum, spor, folklor, tiyatro, vb. ders dışı kültürel ve sosyal faaliyetlere katılma durumu: Araştırmaya katılan öğrencilerin %17'si konser, açık oturum, spor, folklor, tiyatro, vb. ders dışı kültürel ve sosyal faaliyetlere "hiç" katılmadığını belirtirken, yaklaşık üçte ikisi (%65) "bazen" katıldığını ve %18'i ise "çoğu zaman" katıldığını belirtmiştir.

Sağlık durumu: Araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlasının (%57) sağlık problemi bulunmamaktadır. Sürekli bir sağlık problemi olduğunu belirtenlerin oranı ise %5'tir.

Öğrenim görülen birimin fiziki ortamı: Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık dörtte biri (%24) öğrenim gördüğü fiziki ortamları yeterli bulurken, öğrencilerin üçte birinden fazlası (%35) biraz yeterli bulmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin beşte ikisinden fazlası (%41) da öğrenim görülen fiziki ortamların yetersiz olduğu görüşündedir.

Arkadaşlık ilişkilerinden memnuniyet: Araştırmaya katılan öğrencilerin üçte ikisi (%66) arkadaşlık ilişkilerinden memnun olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin dörtte birinden fazlasının (%27) arkadaşlık ilişkilerinden biraz memnun olduğu, %7'sinin ise memnun olmadığı görülmektedir.

Üniversitedeki yönetici-öğrenci ilişkilerinden memnuniyet: Araştırmaya katılan öğrencilerin üçte biri (%33) üniversitedeki yönetici-öğrenci ilişkilerinden memnun olmadığını belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yaklaşık yarısı (%49) yönetici-öğrenci ilişkilerinden kısmen memnun olduğunu belirtirken, üniversitedeki yönetici-öğrenci ilişkilerinden memnun olanların oranı ise %18'dir.

Aile ile ilişkilerden memnuniyet: Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu (%82) ailesi ile ilişkilerinin iyi olduğunu belirtmiştir. Ailesi ile ilişkilerinin kıs-

men iyi olduğunu belirtenlerin oranı %17 olurken, kötü olduğunu belirtenlerin oranı ise sadece %1'dir.

Derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinden memnuniyet: Öğrencilerin %23'ü derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinden memnun değilken, %61'i kısmen memnundur.

Öğretim elemanlarının örnek olay ve gözlem gibi durumlardan genel sonuçlar çıkarma durumu: Öğrencilerin dörtte birinden fazlası (%27) öğretim elemanlarının her zaman tümevarım yöntemini kullanarak ders işlediğini belirtmiştir. Tümevarım yönteminin bazen kullanıldığını belirtenlerin oranı ise beşte üçten biraz fazladır (%62). Bu yöntemin hiç kullanılmadığını düşünen öğrencilerin oranı ise %11'dir.

Öğretim elemanlarını alanlarında yeterli bulma durumu: Araştırmaya katılan öğrencilerin beşte ikisi (%40) öğretim elemanlarını alanlarında yeterli bulurken, yarıdan fazlası (%52) kısmen yeterli bulmaktadır. Öğrencilerin %8'i ise öğretim elemanlarını alanlarında yeterli bulmadığını belirtmiştir.

Öğretim elemanlarıyla olan ilişkilerden memnuniyet: Öğrencilerin üçte ikisi (%67) öğretim elemanlarıyla olan ilişkilerinden memnun olduğunu belirtirken, üçte biri (%33) memnun olmadığını belirtmiştir.

Karşı cinsle olan arkadaşlık ilişkilerinden memnuniyet: Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi (%64) karşı cinsle olan arkadaşlık ilişkilerinden memnun olduğunu ifade etmiştir. Karşı cinsle olan arkadaşlık ilişkilerinden memnun olmadığını belirtenlerin oranı ise %12'dir.

Günlük yaşamda kendisini nasıl hissettiğine ilişkin algı: Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü (%73) günlük yaşamda kendini sakin hissetmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin beşte biri (%20) günlük yaşamda kendini gergin, %7'si de oldukça gergin hissettiğini belirtmiştir.

Üniversite başarı derecesinin beklentiye uygunluğu: Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısı (%48) üniversitedeki başarı derecesinin beklentisine uygun olduğunu düşünmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin yaklaşık yarısı (%46) başarısının beklentisinden düşük olduğunu ve %6'sı da beklentisinden yüksek bir başarıya sahip olduğunu belirtmiştir.

Başarıda başkalarının etkili olması: Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık beşte biri (%18) başarısında başkalarının etkili olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı (%48) başarısında kısmen başkalarını etkili görürken, öğrencilerin üçte birinden fazlası (%34) başarısında başkalarının etkili olmadığını düşünmektedir.

Üniversitede internet hizmetlerinin yeterliliği: Araştırmaya katılan öğrencilerin %7'si internet hizmetlerinin "çok yeterli", %22'si "oldukça yeterli", %32'si "orta düzeyde yeterli" ve %17'si "biraz yeterli" olduğunu düşünürken, üniversitenin internet hizmetlerinin hiç yeterli olmadığını belirtenlerin oranı ise %22'dir.

Öğrenirken ayrıntılı örnekler ve ek açıklamalara ihtiyaç duyma: Araştırmaya katılan öğrencilerin %2'si "hiçbir zaman" cevabını vererek öğrenirken ayrıntılı örneklere ve ek açıklamalara ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin yarıdan fazlası (%58) "bazen", beşte ikisi de (%40) "her zaman" öğrenirken ayrıntılı örneklere ve ek açıklamalara ihtiyaç duymaktadır.

Öğrenirken dış desteğe ihtiyaç duyma: Araştırmaya katılan öğrencilerin %13'ü öğrenirken her zaman dış desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtirken, dörtte üçünden fazlası (%76) bazen dış desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %11'i ise öğrenirken hiçbir zaman dış bir desteğe ihtiyaç duymadığını düşünmektedir.

Gazi Üniversitesi öğrencisi olmaktan memnuniyet: Araştırmaya katılan öğrencilerin üçte biri (%33) bu soruya "evet" cevabını verirken, yaklaşık beşte ikisi (%38) "hayır" yönünde görüş belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin %29'unun bu konuda kararsız olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile bazı zihinsel olmayan faktörler arasındaki ilişkiler için yapılan kay-kare testi sonuçları aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1. Algılanan akademik başarı ile cinsiyet arasındaki ilişki için kay-kare testi sonuçları

Cinsiyet		Akademik Başarı Düzeyi				Toplam
		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	
Kız	n	16	108	67	13	204
	%	7.8	52.9	32.8	6.4	100.0
Erkek	n	10	98	84	23	215
	%	4.7	45.6	39.1	10.7	100.0
Toplam	n	26	206	151	36	419
	%	6.2	49.2	36.0	8.6	100.0

$X^2_{(3)}=6.277$, p=.099

Öğrencilerin cinsiyetleri ile algıladıkları akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (p>.05). Başka bir anlatımla, algılanan akademik başarı düzeyi cinsiyete bağlı olarak değişiklik göstermemiştir.

Tablo 2. Algılanan akademik başarı ile aylık ele geçen paranın ihtiyacı karşılama durumu arasındaki ilişki için kay-kare testi sonuçları

Aylık Ele Geçen Paranın İhtiyacı Karşılama Durumu		Akademik Başarı Düzeyi				Toplam
		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	
Evet	n	15	142	110	17	284
	%	5.3	50.0	38.7	6.0	100.0
Hayır	n	11	64	41	19	135
	%	8.1	47.4	30.4	14.1	100.0
Toplam	n	26	206	151	36	419
	%	6.2	49.2	36.0	8.6	100.0

$X^2_{(3)}=10.079$, p=.018

Öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile aylık olarak ellerine geçen paranın ihtiyaçlarını karşılama durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş-

tur (p<.05). Aylık eline geçen paranın, ihtiyaçlarını karşılamaya yettiğini belirten öğrencilerin başarıları daha yüksektir.

Tablo 3. Algılanan akademik başarı ile ailede üniversite öğrenimi gören birey sayısı arasındaki ilişki için kay-kare testi sonuçları

Ailede Ünversite Öğrenimi Gören Birey Sayısı		Akademik Başarı Düzeyi				Toplam
		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	
1 kişi	n	4	76	47	9	136
	%	2.9	55.9	34.6	6.6	100.0
2 kişi	n	15	58	53	16	142
	%	10.6	40.8	37.3	11.3	100.0
3 ve daha fazla kişi	n	6	69	49	10	134
	%	4.5	51.5	36.6	7.5	100.0
Toplam	n	25	203	149	35	412
	%	6.1	49.3	36.2	8.5	100.0

$X^2_{(6)}$=13.039, p=.042

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile ailelerinde üniversitede öğrenim gören birey sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<.05). Ailesinde üniversite mezunu ya da üniversitede öğrenim gören birey sayısı iki ve daha fazla olan öğrencilerin akademik başarıları daha yüksektir.

Tablo 4. Algılanan akademik başarı ile istenilen programda öğrenim görme durumu arasındaki ilişki için kay-kare testi sonuçları

İstenilen Programda Öğrenim Görme Durumu		Akademik Başarı Düzeyi				Toplam
		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	
Evet	n	13	97	54	11	175
	%	7.4	55.4	30.9	6.3	100.0
İsteğime Yakın	n	10	60	51	8	129
	%	7.8	46.5	39.5	6.2	100.0
Hayır	n	3	49	45	17	114
	%	2.6	43.0	39.5	14.9	100.0
Toplam	n	26	206	150	36	418
	%	6.2	49.3	35.9	8.6	100.0

$X^2_{(6)}$=15.063, p=.020

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile istenilen programda öğrenim görme durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<.05). İstediği bir programda öğrenim gördüğünü düşünen öğrencilerin akademik başarıları daha yüksektir.

Tablo 5. Algılanan akademik başarı ile devam edilen programdan memnun olma durumu arasındaki ilişki için kay-kare testi sonuçları

Devam Edilen Programdan Memnun Olma Durumu		Akademik Başarı Düzeyi				Toplam
		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	
Evet	n	12	102	50	10	174
	%	6.9	58.6	28.7	5.7	100.0
Kısmen	n	12	81	77	15	185
	%	6.5	43.8	41.6	8.1	100.0
Hayır	n	2	23	23	11	59
	%	3.4	39.0	39.0	18.6	100.0
Toplam	n	26	206	150	36	418
	%	6.2	49.3	35.9	8.6	100.0

$X^2_{(6)}=19.333$, p=.004

Öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile devam ettikleri programdan şimdi memnun olup olmama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<.05). Devam ettiği programdan memnun olduğunu düşünen öğrencilerin algıladıkları akademik başarıları daha yüksektir.

Tablo 6. Algılanan akademik başarı ile sosyal etkinliklere katılma durumu arasındaki ilişki için kay-kare testi sonuçları

Sosyal Etkinliklere Katılma Durumu		Akademik Başarı Düzeyi				Toplam
		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	
Evet	n	6	41	26	4	77
	%	7.8	53.2	33.8	5.2	100.0
Kısmen	n	15	136	102	19	272
	%	5.5	50.0	37.5	7.0	100.0
Hayır	n	5	29	23	13	70
	%	7.1	41.4	32.9	18.6	100.0
Toplam	n	26	206	151	36	419
	%	6.2	49.2	36	8.6	100.0

$X^2_{(6)}=12.206$, p=.058

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile sosyal etkinliklere katılma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (p>.05). İstatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmamasına karşın, sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu yönünde bir eğilimin olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Algılanan akademik başarı ile öğrenim görülen fiziki ortamın yeterliği arasındaki ilişki için kay-kare testi sonuçları

Öğrenim Görülen Fiziki Ortamın Yeterliği		Akademik Başarı Düzeyi				Toplam
		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	
Evet	n	8	60	29	4	101
	%	7.9	59.4	28.7	4.0	100.0
Kısmen	n	6	67	55	16	144
	%	4.2	46.5	38.2	11.1	100.0
Hayır	n	12	76	67	16	171
	%	7.0	44.4	39.2	9.4	100.0
Toplam	n	26	203	151	36	416
	%	6.3	48.8	36.3	8.7	100.0

$X^2_{(6)}$=10.556, p=.103

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile öğrenim gördükleri fiziki ortamların yeterliğine ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (p>.05). İstatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmamasına karşın, öğrenim görülen fiziki ortamların yeterli olduğunu belirten öğrencilerin akademik başarılarında yükselme eğilimi gözlenmektedir.

Tablo 8. Algılanan akademik başarı ile arkadaşlık ilişkilerinden memnun olma durumu arasındaki ilişki için kay-kare testi sonuçları

Arkadaşlık İlişkilerinden Memnun Olma Durumu		Akademik Başarı Düzeyi				Toplam
		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	
Evet	n	19	140	95	22	276
	%	6.9	50.7	34.4	8.0	100.0
Kısmen	n	6	55	44	6	111
	%	5.4	49.5	39.6	5.4	100.0
Hayır	n	1	9	11	8	29
	%	3.4	31.0	37.9	27.6	100.0
Toplam	n	26	204	150	36	416
	%	6.3	49.0	36.1	8.7	100.0

$X^2_{(6)}$=16.893, p=.010

Öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile arkadaşlık ilişkilerinden memnun olma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<.05). Arkadaşlık ilişkilerinden memnun olduğunu düşünen öğrencilerin akademik başarı düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 9. Algılanan akademik başarı ile aile ilişkileri arasındaki ilişki için kay-kare testi sonuçları

Aile İlişkileri		Akademik Başarı Düzeyi				Toplam
		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	
İyi	n	21	179	113	26	339
	%	6.2	52.8	33.3	7.7	100.0
Bazen Bozulmakla Beraber İyi	n	5	24	35	8	72
	%	6.9	33.3	48.6	11.1	100.0
Kötü	n		1	2	2	5
	%		20.0	40.0	40.0	100.0
Toplam	n	26	204	150	36	416
	%	6.3	49.0	36.1	8.7	100.0

$X^2_{(6)}$=16.255, p=.012

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile aile ilişkilerinden memnun olma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<.05). Ailesi ile ilişkilerinin iyi olduğunu belirten öğrencilerin akademik başarı düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 10. Algılanan akademik başarı ile öğretim yöntemi arasındaki ilişki için kay-kare testi sonuçları

Öğretim Yöntemlerinden Memnun Olma Durumu		Akademik Başarı Düzeyi			Toplam
		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf
Evet	n	3	39	20	3	65
	%	4.6	60.0	30.8	4.6	100.0
Kısmen	n	18	135	86	16	255
	%	7.1	52.9	33.7	6.3	100.0
Hayır	n	5	30	44	17	96
	%	5.2	31.3	45.8	17.7	100.0
Toplam	n	26	204	150	36	416
	%	6.3	49.0	36.1	8.7	100.0

$X^2_{(6)}$=24.712, p=.000

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinden memnun olup olmama durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<.05). Öğrencilerin derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinden memnun olma durumlarına bağlı olarak akademik başarılarının farklılaştığı görülmektedir. Derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinden memnun olduğunu belirten öğrencilerin akademik başarıları daha yüksektir.

Tablo 11. Algılanan akademik başarı ile öğretim elemanlarıyla olan ilişkilerden memnun olma durumu arasındaki ilişki için kay-kare testi sonuçları

Öğretim Elemanlarıyla Olan İlişkilerden Memnun Olma Durumu		Akademik Başarı Düzeyi				Toplam
		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	
Evet	n	22	153	86	14	275
	%	8.0	55.6	31.3	5.1	100.0
Hayır	n	4	50	63	22	139
	%	2.9	36.0	45.3	15.8	100.0
Toplam	n	26	203	149	36	414
	%	6.3	49.0	36.0	8.7	100.0

$X^2_{(3)}=28.444$, p=.000

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile öğretim elemanlarıyla olan ilişkilerinden memnun olup olmama durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<.05). Öğretim elemanlarıyla olan ilişkilerden memnun olduğunu belirten öğrencilerin akademik başarıları daha yüksektir.

Tablo 12. Algılanan akademik başarı ile karşı cinsle olan arkadaşlık ilişkilerinden memnun olma durumu arasındaki ilişki için kay-kare testi sonuçları

Karşı Cinsle Olan Arkadaşlık İlişkilerinden Memnun Olma Durumu		Akademik Başarı Düzeyi				Toplam
		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	
Memnunum	n	21	137	84	20	262
	%	8.0	52.3	32.1	7.6	100.0
Biraz Memnunum	n	2	50	47	4	103
	%	1.9	48.5	45.6	3.9	100.0
Memnun Değilim	n	3	16	17	12	48
	%	6.3	33.3	35.4	25.0	100.0
Toplam	n	26	203	148	36	413
	%	6.3	49.2	35.8	8.7	100.0

$X^2_{(6)}=28.824$, p=.000

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile karşı cinsle olan arkadaşlık ilişkilerinden memnun olup olmama durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<.05). Karşı cinsle olan arkadaşlık ilişkilerinden memnun olduğunu belirten öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Algılanan akademik başarı ile başarı beklentisi arasındaki ilişki için kay-kare testi sonuçları

Başarı Beklentisi		Akademik Başarı Düzeyi				Toplam
		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	
Beklentimden Yüksek	n	4	13	3	2	22
	%	18.2	59.1	13.6	9.1	100.0
Beklentime Uygun	n	17	122	59	2	200
	%	8.5	61.0	29.5	1.0	100.0
Beklentimden Düşük	n	5	67	89	32	193
	%	2.6	34.7	46.1	16.6	100.0
Toplam	n	26	202	151	36	415
	%	6.3	48.7	36.4	8.7	100.0

$X^2_{(6)}=63.44$, p=.000

Öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile üniversitedeki başarı beklentileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<.05). Akademik başarı, başarı beklentisine bağlı olarak değişmektedir. Akademik başarısı, başarı beklentisine uygun olan ya da beklentisinden yüksek bir başarıya sahip olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 14. Algılanan akademik başarı ile Gazi Üniversitesi'nde öğrenci olmaktan memnun olma durumu arasındaki ilişki için kay-kare testi sonuçları

G.Ü. Öğrencisi Olmaktan Memnun Olma Durumu		Akademik Başarı Düzeyi				Toplam
		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	
Evet	n	10	73	41	10	134
	%	7.5	54.5	30.6	7.5	100.0
Kararsızım	n	8	66	45	3	122
	%	6.6	54.1	36.9	2.5	100.0
Hayır	n	8	64	65	22	159
	%	5.0	40.3	40.9	13.8	100.0
Toplam	n	26	203	151	35	415
	%	6.3	48.9	36.4	8.4	100.0

$X^2_{(6)}=17.609$, p=.007

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile Gazi Üniversitesi'nin öğrencisi olmaktan memnun olma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<.05). Gazi Üniversitesi'nin öğrencisi olmaktan memnun olduğunu belirten öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonuçları, öğrencinin günlük yaşamından memnun olma düzeyinin akademik başarıyı etkilediğini göstermektedir. Öğrencinin günlük yaşamın farklı alanlarına ilişkin memnuniyeti arttıkça, akademik başarısının da buna bağlı olarak artacağı belirtilebilir. Öğrenci, öğrenim yaşantısını sürdürürken çeşitli meydan okuyucularla karşı karıya gelmektedir. Ekonomik sorunlar, günlük rutinler, tamamlanası gereken ödevler, sınavlara hazırlık, arkadaşlık ve aile içi sorunlar, bu meydan okuyucudardan bazılarıdır. Anılan meydan okuyucuların bir bölümü bireyin kontrol edemeyeceği faktörlerdir. Bu faktörlere odaklanıp kalmak, önemli ölçüde başarısızlığı pekiştirebilmektedir. Örneğin, arkadaşlarla her zaman iyi ilişkiler kurabilmek sadece kişinin kendi çabası ile olanaklı değildir. Diğer insanların bu ilişkide etkileri bulunmaktadır. Meydan okuyucular bireyin yaşantısının kimi zaman hoşa gitmeyen yönleridir. Csikszentmihalyi'e (2005) göre, akış yaşantısının en önemli boyutlarından biri, bu tür yaşantı sırasında kişinin, yaşamın hoşa gitmeyen tüm yönlerini unutabilmesidir. Akışın bu özelliği, zevkli etkinliklerin dikkati tamamen eldeki işe odaklanmayı gerektirmesinin ve böylece zihinde ilgisiz bilgilere yer bırakmamasının önemli bir yan ürünüdür. Akış yaşantısının en iyi göstergelerinden biri zamanın normalde geçtiği gibi geçmediğinin hissedilmesidir. Bu anlara, "en uygun deneyim" adı verilmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, bu görüşlere uygun gözükmekte ve duyuşsal özelliklerin akademik başarıda önemli olduğunu göstermektedir.

Zihinsel olmayan faktörler, öğrencilerin bilinç düzeylerini ve öğrenmeye ilişkin tutumlarını biçimlendirir. Öğrenmeye ilişkin olumlu kişisel özellikler, öğrenciyi öğrenme konusunda cesaretlendirir ve onda öğrenme isteği oluşturur (Shehu ve diğerleri, 2001). Başarı sadece zekâ ile açıklanamayacak bir konudur. Başarıyı oluşturan bileşen sayısı fazladır. Bunlardan kontrol edilebilen değişkenlerin sayısı ise önemlidir. Başarılı kimselerin bu başarılarının temelinde kontrol edilebilen değişkenler bulunmaktadır. Cambridge Üniversitesi tarafından yayımlanan "*Cambridge Uzmanlık ve Uzman Performansı*adlı kitapta ele alınan konu genel olarak, IQ'ya değil yüksek verimli çalışmaya güvenilmesi gerektiği temasını vurgulamaktadır. Edison'a göre, dahiliğin %99'u çaba, %1'i nefes almadır. Çabanın ise %29'u veriye ulaşmayı sağlayacak alt yapı ve cesaret, %70'i terlemedir. Mozart, Newton, Einstein, Stravinsky örneklerine bakarak dahiliğin doğumla elde edilen değil de sonradan kazanılan bir yeti olduğu anlaşılabilir (CBT 1023/12, 2006). Bu düşünce, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde zihinsel olmayan faktörlerin etkisini ortaya koymaktadır. Akademik başarıda etkili olan pek çok zihinsel olmayan değişken ise öğrenci başarısının sağlanması yönünde etkili şekilde düzenlenebilir. Öğrenci başarısını etkileyen bu faktörlere ilişkin olarak öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve velilerin farkındalık düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir.

Sonuç olarak araştırma, Gazi Üniversitesi öğrencilerinin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile aylık olarak ele geçen paranın ihtiyacı karşılama durumu, ailede üniversite öğrenimi gören birey sayısı, istenilen programda okuma durumu, devam edilen programdan, arkadaşlık ve aile ilişkilerinden, kullanılan öğretim yöntemlerinden, öğretim elemanlarıyla olan ilişkilerden ve karşı cinsle olan arkadaşlık ilişkilerden memnun olup olmama durumları, başarı beklentisi ve Gazi Üniversitesi'nin öğrencisi olmaktan memnun olup olmama durumu değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Gazi Üniversitesi'nin öğrencisi olmaktan memnun

olan ve üniversitedeki akademik başarısının başarı beklentisine uygun olduğunu düşünen öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile cinsiyet, sosyal etkinliklere katılma durumu ve öğrenim görülen fiziki ortamların yeterliği gibi değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Öğrenme durumunda etkili olan ögeler (öğrenen, öğrenme yöntemi, öğrenme malzemesi, öğreten ve öğrenme ortamı) dikkate alındığında, bu araştırmadan elde edilen bulguların genel olarak alanyazın ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörlerin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecek şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilebilir.

KaynakçaB

Akyol, H. (2003). Olumlu Öğrenmeye Uygun Bir Ortam Oluşturma. İçinde: L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bamburg, J. D., & Andrews, R. L. (1990). Instructional leadership, school goals, and student achievement. Exploring the relationship between means and ends. *Eric, ED.319783.*

Cumhuriyet Bilim T eknik. (2006). IQ'ya Değil, Yüksek Verimli Çalışmana Güven. (Bulunduğu kaynak: 16 Eylül 2006. New Scientist, Çeviren: Sezen Burcu Er). *CBT, 1023/12.*

Csikszentmihalyi, M. (2005). *Akış: Mutluluk bilimi. Yaşam niteliğini yükseltmek için atılması gereken adımlar* Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online E-Dergi, 2*(2), 28-34.

Davis, B. G. (2001). *Tools for teaching.* San Francisco. CA: Jossey-Bass Publishing.

Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 217-230.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi. Kavramlar-ilkeler-teknikler* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Korkmaz, A. (2003). Sınıf Organizasyonu. İçinde: L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Larose, S., Robertson, D. U., Roy, R., & Legault, F. (1998). Nonintellectual learning factors as determinants for success in college. *Research in Higher Education, 39*, 275-297.

Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (Geliştirilmiş 5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özden, Y. (2003). Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi. İçinde: E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özgüven, İ. E (1974). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 406-411.

Shehu, L., Min, F., Mingfu, K., & Zhongchun, W. (2001). A cross-cultural study of intellectual and nonintellectual factors influencing mathematical ability in Tibetan and Han students. *Chinese Education and Society, 33*(5), 59-70.

THE NON-INTELLECTUAL FACTORS INFLUENCING UNIVERSITY STUDENTS' ACHIEVEMENT: THE CASE OF GAZI UNIVERSITY

Galip YÜKSEL*

Ferudun SEZGİN**

Abstract

This study aims to identify the non-intellectual factors thought to have an effect on the students' academic success at Gazi University and the relation between the perceived level of academic success by the students and these factors. To this end, an instrument for data collection composed of 30 questions was used. The questions in the instrument were concerned with students' personal characteristics, sources of motivation, quality of instruction, the relationships between and among students, lecturers and directors, and the physical characteristics of the instructional settings. A sum of 420 students studying at eight different faculties and one college of Gazi University participated in the study. 49% (204) of the students were female, while 51% (216) were male. The results of the study have revealed significant relations between the perceived level of academic success and the sufficiency of the monthly money they could get, the number of individuals receiving university education in the family, the condition of whether to be enrolled in the desired program or not, the satisfaction with the program followed in the chosen major, with the family and schoolmate relationships, with the instructional methodology employed at school, with the relationship with the lecturers, and with the relationship with the opposite sex. However, no statistically significant relationships between such variables as the perceived level of success and gender, involvement in the social activities, and the physical settings of instruction have been found.

Key Words: University student, academic success, non-intellectual factors

* G.U. Gazi Faculty of Education, Department of Educational Sciences
** G.U. Gazi Faculty of Education, Department of Educational Sciences

METİN TÜRLERİNE GÖRE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİN SINANMASI (Ankara Üniversitesi Örneği)

Ahmet GÜNEYLİ*

Özet

Bu araştırmanın amacı, Ankara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini sınamak ve metin türü farklılıklarının okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmaktır. Araştırmada "Betimleme Yöntemi" kullanılmış, veriler test tekniği ile toplanmıştır. Öğrencilerin sorulara verdiği doğru ve yanlış yanıtların analizinde yüzde, frekans ve aritmetik ortalama; yazınsal ve öğretici metinleri anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bulmak için de t-testi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan testlerin güvenirliği için ise SPSS-10 programı kullanılmıştır. Yazınsal metin testi güvenirlik katsayısı 0.89, öğretici metin testi güvenirlik katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Anadili eğitimi, okuduğunu anlama becerisi, metin türü, sınıf öğretmenliği

Giriş

İnsanların kullandıkları anlaşma sistemlerinin en yetkini ve öteki sistemlerin temeli, dil'dir (Bayrav, 1988:14). Anadili; başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 2000:51). İnsanoğlu duygu ve düşüncelerini en iyi kendi anadilinde karşısındakilere aktarabilir. En yaratıcı ve üretken olduğumuz dil kendi anadilimizdir.

Okullarımızda Türkçe dersi, bütün derslerin temelidir. Anadili öğretimi bu yönden büyük önem taşımaktadır. Çünkü dil öğretiminde temel amaç, kişilerin anlama ve anlatma gücünü geliştirmektir. Dili iyi bilme ve düzgün kullanma, hem okul başarısı için hem de hayatta başarı kazanmak için çok önemlidir. Herhangi bir konuda bilgi eksikliği bir dereceye kadar hoş görülebilir. Ama kişi kendi dilinde doğru ve düzgün anlatım becerisinden yoksun kalırsa ayıplanır, ayıplanmalıdır (Kavcar, 1999:143).

Dil, belli bir yaş ya da dönemde öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı olmadığından, bireylere anadili ile ilgili davranış örüntülerinin kazandırılmasına -ilköğretimden üniversiteye değin- , her aşamadaki öğretim kurumunda devam edilir. Program, dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ile dilbilgisi konu alanından oluşur. Anadili öğretim programları daha çok amaçları belirler; konu belirleme ancak dilbilgisi ve yazın sanatı alanlarında söz konusudur. Anadili öğreti-

* Dr.; Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Lefkoşa/KIBRIS

minin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı bilgi ve beceriler öğretim kademelerine göre büyük bir ayrılık göstermez; birbirleriyle örtüşüm içindedir. Amaçlar, öğretimin her aşamasında öğrencinin düzey, ilgi, yetenek ve gereksinmeleri göz önünde bulundurularak çeşitlenir (Sever, 2004:5).

Bu çalışmada okuma becerisi temel alınmıştır. Okuma, yaşamımızı anlamlandıran, şekil veren ve farklı görüş açıları sunan önemli bir eylemdir. Okuma bir beceridir; bilgi ya da kural ezberleme değildir. Okuma sadece okul yıllarında öğrenilen bir etkinlik olarak düşünülemez. O, tüm yaşamımızı etkileyen bir eylemdir. Yemek yeme, soluma... gibi yaşamsaldır ve uzunca bir süre devam eder. Okuma ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Greenall ve Swan'a (1986:2) göre, okuma, amaca ulaşmak için ihtiyaç duyulan en fazla bilgiyi parçadan elde edebilme yani öğrenmeyi gerçekleştirmedir. Kantemir, (1995: 22) ise okumayı, yazılı işaretleri anlamlandırma amacı ile zihnimizin, göz ve ses organlarımızla birlikte yaptığı faaliyet olarak tanımlamıştır.

Bloom'a (1979:49) göre, daha ilkokul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen okul öğrenmelerinin çoğunu etkilemesi beklenir. Okullarda kullanılan öğrenme araçlarının dile dayalı ve okunması gereken kaynaklar olması, bunun bir nedenidir. İyi bir okuma alışkanlığı edinilmemiş olması nedeni ile okullarımızda bocalayan öğrencilerin sayısı tahmin edilenlerin çok üstünde olduğu söylenebilir. Tekin (1980:20-21) ve Mills (2000:68-69), okuma etkinliğinin öğretim programlarının omurgasını oluşturduğunu vurgulamışlardır.

Okuma öğretimi en iyi nasıl gerçekleştirilebilir sorusuna yanıt aranıyorsa, okumanın öğelerinin değerlendirilmesi zorunludur. Okur, metin, yazar ve amaç öğelerinin durumları doğrudan doğruya okuma eylemini etkileyebilmektedir. Bu çalışmada, okumanın öğelerinden metin üzerinde durulmuştur. Okuyacağımız yazı ya da kitabın hangi metin öbeğinde yer aldığını bilme; anlayarak okumanın ilk adımı, ilk kuralıdır (Özdemir, 1983:39). O nedenle metin türleri üzerinde önemle durulmalıdır.

Genel olarak metin türleri, 'Öğretici Nitelikli', 'Yazınsal Nitelikli' olmak üzere iki grupta karşımıza çıkmaktadır. Baraz ve Özdemir'e (1991:47) göre, yazınsal ve öğretici metin türleri kendi içlerinde de sınıflandırılabilirler. Öğretici metinler, Dergi ve Gazete Yazıları (makale, fıkra, röportaj, eleştiri, deneme) ve Gerçek Yaşam Yazıları (günlük, anı, mektup, yaşamöyküsü, öz yaşamöyküsü, gezi) olmak üzere ayrılırlar. Yazınsal metinler ise, Şiirsel Türler (epik, lirik,dramatik, didaktik, pastoral) ve Düzyazısal Türler (öykü, roman, tiyatro, bilimkurgu) olarak ayrılırlar.

Okuma eğitiminde neden metin türlerine göre eğitim yapılmalıdır? İşeri'ye (1998:11) göre, "Farklı türden metinler farklı türden okumaları gerektirir. Eğitici ilk olarak okura bu ayrımın temel dayanaklarını öğretmeli ve bireyde metin türüne göre okuma bilinci yerleştirmelidir. Göğüş'e (1978:140) göre, "Okunulan yazınsal ya da bilgilendirici türlerden yararlanabilmek için öğrencilerin, bu türlerde neler arayacaklarına alıştırılması gerekmektedir. Bir makalenin veya denemenin anlattıkları, amaçları, dolayısıyla okurun bu türlerde araması gereken yönlerle bir romanın veya öykünün anlattıkları birbirine benzemez". Özdemir'e (1981:7) göre, "Her yazı ya da yazınsal yaratı, insanoğlunun düşünce ve duygu evrenini zenginleştirmeyi amaçlar. İster bilgilendirmeyi amaçlasın, ister yaşantı kazandırmayı, dilsel ürünlerin amacına ulaşması doğru algılanmalarına bağlıdır. Bu da yazıları ve yaratıları oluşturan öğeleri işlevleriyle, özellikleriyle tanımayı gerektirir". Blaha ve Benett'e (1993:166) göre, "Me-

tin türlerine göre okuyarak metinlerden ne elde etmek istediğimizi ve nasıl elde edeceğimizi daha iyi anlayabiliriz". Lucas'a (1990:27) göre, "Anadili eğitiminde öğrencilerin okuyacakları metinlerde nelere dikkat edeceklerini bilmeleri gerekir".

Metin türlerine göre eğitim yapılacaksa aradaki dengeyi kurmak çok önemlidir. Bilgilendirici metinlere öncelik vermek ve yazınsal metinleri ihmal etmek doğru bir yaklaşım olmaz. Önemli olan her iki türden de başarılı örneklere yer vermek ve öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye çalışmaktır. Aksi takdirde istenilen verim sağlanamayacaktır (Bolulu ve diğerleri, 2000:52-53).

Okuma eğitiminde bilgilendirici metinler ile yazınsal metinlerin okunmasında nelere dikkat edilmelidir? Yazınsal bir metni okumak, bir bakıma onun anlamsal evrenini yeniden yaratmaktır. Her okur okuduğu yazınsal metni kendi kafasında biçimlendirir. Okurken metnini içeriğini kendine göre değiştirebilir, sözcüklere farklı anlamlar yükleyebilir. Bu türden yüklemeler, okurun yaşına, deneyimine, bakış açısına, kültür düzeyine, becerisine, sosyal ortamına göre değişiklik gösterebilir. Bilgilendirici metin, okura bilgi edindirmek amacıyla yazıldığından bu türlerin okunması yazınsal bir metin türüyle aynı türden okumayı gerektirmez. Bilgilendirici bir metin türünde okurun yapması gereken ilk iş metnin konusunu saptamak olacaktır; bu saptamadan sonra ise yazarın konuyu hangi bakış açısıyla oluşturduğunu, metnin iletisinin ne olduğunu temel anlamda bulmak ve değerlendirmektir. Bilgilendirici bir metni okurken yazarın hangi konuyla ilgili yazdığı ve yazısının başlığı metnin ana konusu hakkında bize ipucu verebilir. Okur bunu değerlendirmelidir (İşeri,1998:12).

Öğretici ve yazınsal metinlerin alımlanmasında okur bir çaba ve etkinlik göstermek zorundadır. Öğretici nitelikli yazılar, doğrudan doğruya somut bilgiler verir. Dil ve anlatım örgüsü iletilmek istenen bilginin düzeyine, bu bilgiyi alımlayacak kişilerin deneyim ve yaşantısına göre düzenlenmiştir. Bunun için okur olarak, okuduğumuz parçayla iletişim kurabilmemiz karmaşık bir özellik göstermez. Okuduğumuz metin yazınsal bir nitelik taşıyorsa, daha doğrusu bir öykü, bir roman ya da şiir okursak okur olarak göstereceğimiz çaba ve etkinlik çok yönlü olacaktır. Çünkü yazınsal metinlerin yazarlarıyla okur olarak kuracağımız iletişim karmaşık ve dolaşık bir yapı taşır. Bu yüzden daha etkin olmamız, daha uyanık bulunmamamız gerekir. Yazarla da yaratısıyla da içli dışlı bir ilişki içerisine girmemiz zorunlu olur. Bu zorunluluk yazınsal metinlerin doğasından gelen bir olgudur (Özdemir, 1983:55-56).

Bu çalışmada, okuma eğitiminde eğitimcilere düşen sorumluluk ve görevlerin bilincinde olarak metin türlerine göre okuma eğitiminin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu öğrencilerinin hangi tür metinlerde ne derece başarılı olduklarını sınamanın ülkemizdeki okuma eğitimine ilişkin önemli bulgular sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma, taşıdığı amaç ve bu amaca uygun olarak toplanan verilerin niteliği açısından betimsel niteliktedir. Araştırmanın problem cümlesi, "Metin türü farklılıklarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi nedir?" şeklinde ifade edilebilir. Araştırmanın temel amacı, testlerin (yazınsal ve öğretici) uygulanması sonucunda çalışma grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek ve metin türlerine göre değişip değişmediğini saptamaktır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2003 yılı güz döneminde, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programı ikinci sınıfındaki 80 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. İlköğretimin ilk yıllarından itibaren çocukların farklı yazın türleri ile karşılaştırılmaları ve yazın türlerinin değişik inceleme yöntemlerini öğrenmeleri okuma becerisi edinmelerinde önemlidir. O nedenle sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri araştırmanın kapsamına alınmıştır. Sınıf öğretmenlerini metin türlerine göre okuma konusunda bilinçlendirmek gerekmektedir. Okuma becerisinin temellerini sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Yazınsal ve öğretici metinlerin farklı okuma yaklaşımları gerektirdiğinin ayrımına varmış bir sınıf öğretmeni, öğrencilerini okuma eğitiminin amaçlarına daha kolay ulaştırabilir. İkinci sınıfta öğrenim gören çalışma grubu öğrencileri YÖK'ün öngördüğü temel Türkçe derslerini tamamlamış durumdadırlar ve "Çocuk Edebiyatı" dersini almaktadırlar. İkinci sınıf öğrencileri özellikle içinde bulundukları dönem dikkate alınarak araştırma kapsamına alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, probleme yanıt bulabilmek için 'Öğretici Metinlerle ve Yazınsal Metinlerle ilgili olmak üzere' okuduğunu anlamayı saptama amacıyla geliştirilmiş iki ölçme aracından yararlanılmıştır.

Öncelikle anadili eğitiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik hedef ve davranışlar belirlenmiştir (Sever, 2004:68-74). Okuduğunu anlama becerisine yönelik iki hedef temel alınmıştır. Aşağıda hedef ve davranışlara yer verilmiştir:

1- Okuduğu düzeyine uygun bir metni tam ve doğru anlayabilme

- Okuduğu metne uygun başlık bulma
- Metnin ana düşüncesini (en kapsamlı yargı) bulma
- Okuduğu metnin içeriğini anlamaya yönelik sorulara cevap verme
- Metni yönlendiren anahtar sözcükleri bağlam içinde anlamlandırma
- Okuduğu metinde yer almayan bölüm, cümle, sözcüğü bulma
- Metinden alınan bir cümleden çıkarılacak sonucu yazma/söyleme
- Metnin bütününden çıkarılacak sonucu yazma /söyleme
- Metindeki sözler hangi cümlelerle tamamlanabilir yazma/söyleme
- Yazarın metindeki en belirgin özelliği, görüşü, nedir yazma /söyleme
- Metnin dil ve anlatım özelliklerini yazma/söyleme
- Metnin anlatım biçimini (tanımlama, betimleme...) yazma/söyleme
- Metnin türünü yazma/söyleme

2- Düzeyine uygun bir metindeki sözcük, deyim, atasözü, özdeyiş, tamlama ve terimlerin anlam bilgisi

- Metindeki bir sözcüğün ya da sözün eş, karşıt, yakın anlamlısı olan sözcükleri yazma/söyleme
- Metindeki bir olay, durum ya da ana düşünceyi karşılayacak atasözü yazma

- Verilen sözcükler arasından anlam bakımından diğerleriyle uyuşmayanı yazma/söyleme
- Verilen bir metinde belirtilen sözcüklerin hangi anlamda kullanıldığını yazma/söyleme

Her iki test için de belirlenen hedefler ve kritik davranışlar belirtke tablosuna yerleştirilmiştir. Ölçmeye konu olan her davranışın yoklanması için en az 3 çoktan seçmeli soru yazılmıştır. Her test için toplam 50 soru oluşturulmuştur. Her iki test için yazılan çoktan seçmeli sorularla ilgili uzman görüşleri* alınmıştır. Özellikle de testlerin kapsam geçerliliklerinin yeterli olup olmadığı konusunda uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşler ışığında bazı sorular değiştirilmiş bazılarının da çeldiricileri yeniden hazırlanmıştır. Bu durumda testlerdeki soru sayısı 40 olarak belirlenmiştir.

Çoğaltılan testler, toplam 100 öğrenciye uygulanmıştır. Ön denemede elde edilen verilerin, bilgisayar ortamından yararlanılarak yapılan çözümlemeleri sonunda;

"Türkçe Okuduğunu Anlama Öğretici Metin Testi"nin:	"Türkçe Okuduğunu Anlama Yazınsal Metin Testi"nin:
K: 40	K: 40
$\overline{X}$: 24.90	$\overline{X}$: 24.18
Sx: 7.35	Sx: 8.17
$\overline{P}$: 0.62	$\overline{P}$: 0.60
KR-20: 0.89	KR-20: 0.91
KR-21: 0.86	KR-21: 0.89

olarak saptanmıştır.

Araştırmacı, yazınsal ve öğretici metinlerin zorluk derecelerini dengelemek için sözcük uzunluklarına, tümce uzunluklarına ve paragraf uzunluklarına dikkat etmiştir. Anlamı bilinmeyen sözcüklerin her iki testte de eşit oranlarda olmasına özen gösterilmiştir. Ön denemeden elde edilen veriler ışığında, son teste alınacak soruların üzerinde yeniden çalışılmıştır. Uzmanların görüşleri tekrar alınmış ve testlere son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan 'Yazınsal Metinleri Anlama Testi' ile 'Öğretici Metinleri Anlama Testi'nin uygulanması 2 oturumda gerçekleştirilmiştir. İki farklı gün belirlenmiş ve uygulamalar yapılmıştır. Testler, araştırmacının denetiminde çalışma grubundaki öğrencilere, ders saatleri içinde uygulanmıştır. Uygulamadan önce araştırmanın amacı, kullanılan ölçme araçlarının nasıl cevaplandırılacağı konularında gerekli açıklamalar yapılmış ve testlerle ilgili öğrenciler tarafından yöneltilen sorular yanıtlanmıştır.

* Prof. Dr. Olcay Önertoy, Prof. Dr. Cahit Kavcar, Prof. Dr. Sedat Sever

Verilerin analizinde kullanılan işlemler aşağıdaki gibidir:

- Öğrencilerin testlerden elde ettikleri puanların frekans ve dağılımları hesaplanmıştır.
- Öğrencilerin farklı iki metin türündeki okuduğunu anlama düzeyini karşılaştırırken bağımlı (ilişkili) t testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemi ile ilgili veriler, uygun istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiş, tablolar ve grafikler halinde sunulmuş ve yorumlarla da desteklenmiştir.

Tablo I: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğretici Metinleri Anlama Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Dağılım

Değişken	Düzey	F	%
Öğretici Metinleri Anlama Düzeyi	20-24 puan	22	27.50
	25-29 puan	46	57.50
	30-40 puan	12	15.00
	Toplam	80	100.00

Tablo I'de görüldüğü gibi, uygulamaya katılan öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeylerine ilişkin dağılımlar incelendiğinde, 22'sinin (%27.50) 20-24 arasında puan aldığı, 46'sının (%57.50) 25-29 arasında puan aldığı ve geriye kalan 12'sinin (%15.00) 30-40 arasında puan aldığı görülmektedir.

Tablo II: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazınsal Metinleri Anlama Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Dağılım

Değişken	Düzey	F	%
Yazınsal Metinleri Anlama Düzeyi	15-19 puan	20	25.00
	20-24 puan	42	52.50
	25-29 puan	17	21.25
	30-40 puan	1	1.25
	Toplam	80	100.00

Tablo II'de görüldüğü gibi, uygulamaya katılan öğrencilerin yazınsal metinleri anlama düzeylerine ilişkin dağılımlar incelendiğinde, 20'sinin (%25.00) 15-19 arasında puan aldığı, 42'sinin (%52.50) 20-24 arasında puan aldığı, 17'sinin (%21.25) 25-29 arasında puan aldığı ve geriye kalan 1 kişinin (%1.25) 30-40 arasında puan aldığı görülmektedir.

Tablo III: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Hangi Testte Daha Başarılı Olduklarına İlişkin Dağılım

Değişken	f	%
Öğretici Metinleri Anlama Düzeyi Yüksek Olan	69	86.25
Yazınsal Metinleri Anlama Düzeyi Yüksek Olan	9	11.25
Öğretici- Yazınsal Metinleri Anlama Düzeyi Eşit Olan	2	2.50
Toplam	80	100.00

Tablo III incelendiğinde, yükseköğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%86.25) öğretici metinleri anlama testinden daha yüksek puanlar aldıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

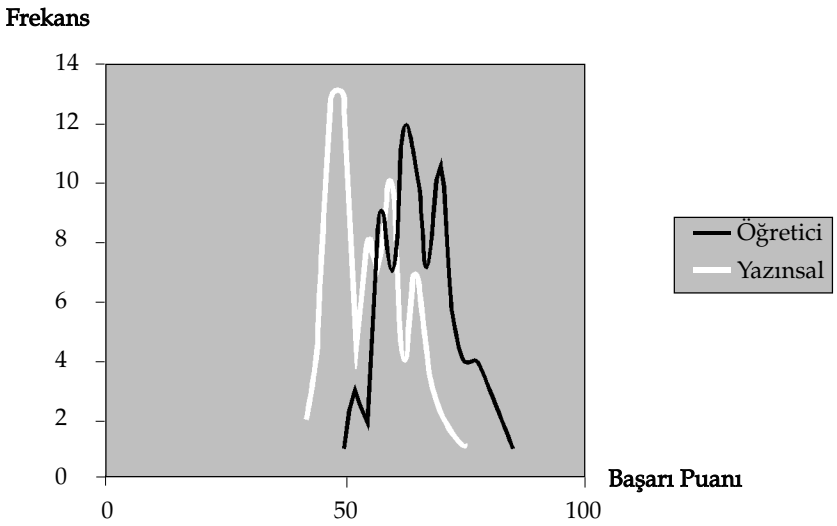
Tablo IV: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğretici Metinleri Anlama Testi İle Yazınsal Metinleri Anlama Testinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması

Test	N	$\overline{X}$	S	sd	T	P
Öğretici Metin	80	26.34	2.97	79	9.62	0.00**
Yazınsal Metin	80	22.10	3.05			

**P< 0.01

Tablo IV'te görüldüğü gibi, bağımlı t-testi sonuçlarına göre uygulama yapılan Ankara Üniversitesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazınsal ile öğretici metinleri anlama düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($t_{(79)} = 9.62$, P< 0.01). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyinin ($\overline{X}$ = 26.34), yazınsal metinleri anlama düzeyinden ($\overline{X}$ = 22.10) yüksek olduğu görülmektedir. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Grafik I: Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Öğretici ve Yazınsal Metinleri Anlama Düzeylerinin Karşılaştırılması



* Başarı puanı 40X2,5= 100 üzerinden hesaplanmıştır.

Grafik incelendiğinde, uygulamaya katılan öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeylerinin yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretici metinleri anlama testinde grafik genişliği (range) 35'tir. En düşük puan 50, en yüksek puan ise 85'tir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu yani %57.50'lik oranı testte 63 ile 73 arasında puan almışlardır. Akademik ortalamanın üstünde puan alan öğrenci sayısı 46'dır (%57.5). Akademik ortalamanın altında puan alan öğrenci sayısı 34'tür (%42.5). Yazınsal metinleri anlama testinde grafik genişliği (range) 33'dür. En düşük puan 43, en yüksek puan ise 75'tir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu yani %52.50'lik oranı testte 50 ile 60 arasında puan almışlardır. Akademik ortalamanın üstünde puan alan öğrenci sayısı 43'tür (%53.75). Akademik ortalamanın altında puan alan öğrenci sayısı 37'dir (%46.25).

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın genel sonucu, uygulama yapılan yükseköğretim öğrencilerinin yazınsal nitelikli metinleri okuduğunu anlama düzeylerinin öğretici metinleri okuduğunu anlama düzeylerine göre daha düşük olduğudur. Araştırmacı tarafından geliştirilen testlerdeki metinlerin ve soruların güçlüğünün denk olduğu* göz önünde bulundurulursa bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Araştırmaya katılan yükseköğretim öğrencileri yazınsal nitelikli metinleri yeterince algılayamamışlardır. Diğer bir deyişle, yazınsal metinlerle iletişim kurmada

* Öğretici metin testi p ortalama değeri 0.62, Yazınsal metin testi p ortalama değeri 0.60'tır. Metinlerin güçlüğü sözcük, tümce ve paragraf uzunlukları ile anlamı bilinmeyen sözcükler dikkate alınarak ve uzman görüşlerine başvurularak dengelenmiştir.

ve anlam evrenine ulaşmakta güçlükler yaşamışlardır. Öğrencilerin ilköğretimin ilk yıllarından itibaren karşılaştıkları yazınsal metinlerde değil de ileriki yaşlarda tanıştıkları öğretici metinlerde daha başarılı olmaları bir tezattır. Bu sonuç, eğitim sistemimizde anadili eğitiminde yazınsal okumaya ilişkin bilgi ve becerilerin yeterince kazandırılamadığını düşündürmektedir.

Ülkemizdeki anadili eğitimcilerinin ders kitaplarındaki metinlerin tümünü okutma kaygısı vardır. Kitaptaki tüm metinleri okutmakla programın tamamlanacağı düşünülmektedir. Oysa, her metni okutmak yerine, öğrencilerin gelişim özelliklerini göz önünde tutarak oluşturulan anadili eğitimi amaçlarının kazandırılmasına dikkat edilmelidir. Araştırmada ulaşılan sonuç düşünüldüğünde öğrencilerin özellikle yazınsal metinleri çözümleme yöntemlerini öğrenmeleri gerekmektedir. Öğrenciler hangi türde hangi özellik ve amaçları arayacaklarını, metin içi bağlantıları nasıl bulabileceklerini, iletileri ortaya çıkarma yollarını, önemli ayrıntıları diğerlerinden ayırabilme becerilerini... vs bilmelidirler. Bu noktada sınıf öğretmenlerine görevler düşmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin birbirine yakın olduğu belirtilebilir. Öğrencilerin belli bir doğru sayısında (15-30) yoğunlaştıkları söylenebilir. 30'un üstünde ve 15'in altında doğrusu olan öğrenci çok azdır. Standart sapma değerlerinden de anlaşılacağı gibi (3.05, 2.97) öğrencilerin elde ettiği puanlar birbirine çok yakındır. Aritmetik ortalamalar (22.10, 26.34) da bunu doğrulamaktadır. Yukarıdaki sonuçlar araştırmaya katılan yükseköğretim öğrencilerinin üniversiteye girerken belli bir sınavdan geçtiklerini kanıtlar niteliktedir. Öğretici metin testi ile yazınsal metin testi sonuçları karşılaştırıldığında ise, aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- Öğretici metin testinde öğrenciler en az 20 soruyu yani testin yarısını doğru yanıtlayabilmişlerdir. 20'nin altında puan alan öğrenci olmamıştır. (Bkz. Tablo I)
- Yazınsal metin testinde öğrencilerin %25'i (80 kişiden 20'si) testin yarısını doğru yanıtlayamamıştır. (Bkz. Tablo II)
- Yazınsal metin testinde 30 doğrunun üstünde puan alan sadece 1 kişidir. (Bkz. Tablo II)
- Öğretici metin testi puanı yüksek olan öğrenci sayısı 69'dur. Yüzdelik olarak ifade edilecek olursa öğrencilerin %86.25'i öğretici metin testinden daha yüksek puan almıştır. (Bkz. Tablo III)

Bu çalışmadan hareketle;

1. Metin türlerine göre okuma eğitimi yaklaşımını temele alan uygulamaların öğrenci başarısına etkisi deneysel araştırmalarla sınanabilir.
2. Metin türlerine ilişkin ilgi ve tutum ölçekleri geliştirilerek okuma eğitiminde duyuşsal boyutlar incelenebilir ve okuma becerilerine etkileri araştırılabilir.
3. Yazınsal metinleri anlamaya yönelik daha ayrıntılı uygulamalar gerçekleştirilebilir. Hangi davranışları kazanmada sorunlar yaşandığı betimlenebilir.

Kaynakça

AKSAN, D. (2000). **Her Yönüyle Dil.** Türk Dil Kurumu Yayınları:439, Ankara.

BARAZ, T. ve E. ÖZDEMİR (1991). **Türk Dili ve Edebiyatı Y azın Türleri.** Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Ders Kitapları, Eskişehir.

BAYRAV, S. (1998). **Yapısal Dilbilimi.** İstanbul:Multilingual Yayınları.

BLAHA, B. ve M. BENETT. (1993).**Yeni Okuma T eknikleri.** Çev: Doğan Şahiner. İstanbul: Kişisel Gelişim ve Yönetim Dizisi 8.

BLOOM, B. S. (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.** Çeviren: Durmuş Ali Özçelik. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

BOLULU, O., O. TÜLEYLİOĞLU, S. BOLAT ve C. DEMİRTAŞ. (2000). **Okumak Mı, O Da Ne?** Cumhuriyet Kitapları, İstanbul.

GÖĞÜŞ, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Y azın Eğitimi.** Ankara: Gül Yayınevi.

GREENALL, S. ve M. SWAN. (1986). **Effective Reading.** Cambridge University Press, London.

İŞERİ, K. (1998). "Okuma Ediminin Eğitsel İşlevi". **TÖMER Dil Dergisi.** Sayı: 70, s. 5-18.

KANTEMİR, E. (1995). **Yazılı ve Sözlü Anlatım.** Ankara: Engin Yayınevi.

KAVCAR, C. (1999). **Edebiyat ve Eğitim.** Üçüncü Basım. Ankara: Engin Yayınevi.

LUCAS, Michael A. (1990). "Four İmportant Factors in Reading", **English Teaching Forum,** s.26-30.

MILLS, S., M. MONTOGOMERY, A. DURANT, N. FABB ve T. FURNİSS. (2000). **Ways of Reading.** London: Francis Group and Rootledge Taylor. Second Edition.

ÖZDEMİR, E. (1981). **Yazı ve Yazınsal Türler .** Ankara: Karacan Yayınları.

ÖZDEMİR, E. (1983).**Okuma Sanatı.** s:85. İstanbul: Varlık Yayınları.

SEVER, S. (2004).**Türkçe Öğretimi ve T am Öğrenme.** Ankara: Anı Yayıncılık.

TEKİN, H. (1980). **Okullarımızdaki Okuduğunu Anlama Gücü ile Y azılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Türkçe Öğretimi.** Ankara: Mars Matbaası.

TESTING THE IMPACT OF TEXT TYPE DIFFERENCES ON THE COMPREHENSION ABILITIES OF READING (Ankara University Sample)

Ahmet GÜNEYLİ*

Abstract

This study has been applied to the students who have been studying in Primary Teacher Department in Ankara University. The purpose of this research is to test students' comprehension abilities of what they read, and research the impact of text type differences on the comprehension abilities of what is read. The study group of the research consists of 80 teacher candidates who have been studying at the second class of Primary Teacher Department of Ankara University in Turkey. In this study, "Descriptive Method" has been used and data has been collected by the test technique. The literature was examined by researcher in order to support the data obtained by the test technique. The percentage, frequency and arithmetic mean have been used in the analysis of the students' wrong and right answers given to the questions; whereas t-test has been used in order to examine the students' comprehension abilities of what they read in literary and didactic text tests. The opinions of Turkish education specialists have been taken by the researcher for the content validity of the tests. The reliability coefficient of the literary text test has been found as 0.89 whereas the reliability coefficient of the didactic text test has been found as 0.86.

Key Words: Native Ianguage teaching, reading skill, text type, primary teacher department

* Dr.; Near East University, Atatürk Education Faculty, Nicosia/CYPRUS

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN TARİH DERSİNE OLAN TUTUMLARININ GELİŞMESİNDE BEYİN TEMELLİ ÖĞRETİMİN ETKİSİ

Pelin İSKENDER*
Ayşegül KUŞ**

Özet

Öğrenciler, genelde tarih derslerini sıkıcı ve geçmiş olaylarla ilgilendiği için günlük yaşantıda yararı olmayan ders olarak değerlendirmektedirler. Bundan dolayı daha dersin başında ön yargılı bir tutum izlemektedirler. Bu tutumu geliştirmelerinde dersin bazı öğretmenler tarafından geleneksel öğretim yöntemleriyle ezbere dayalı, bilgi aktarımı şeklinde işlenmesinin önemli etkisi vardır. Öğrenciler, derste pasif durumda bulundukları ve öğretmen merkezli bir ders işlendiği için bir süre sonra düşünme becerilerini en alt seviyeye düşürerek derste tamamen ezbere yönelmektedirler. Böyle bir öğretim stratejisi ezberi kuvvetli olan öğrenci için kolaya kaçmaktır. Öğrenci bu şekilde eğitildiği için dersi kolay bulmakta ve olumlu tutum geliştirmektedir. Bu belli zekâ türünde olan öğrenciler için olumlu bulunabilir. Fakat öğrenciler farklı zekâ türlerine sahiptirler. Tarih dersine olumlu tutumun geliştirilmesi, ders hakkındaki ön yargıların en az seviyeye indirilmesi, çağdaş, sorgulayan, olaylar arasında bağlantı kurabilen bireylerin yetiştirilebilmesi için tarih derslerinde beyin temelli öğretim stratejilerine yer verilmesi gerekmektedir.

Bu çalışma beyin temelli öğretimin öğrencilerin tarih dersine olan tutumlarının gelişmesine olan etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Sonuçlardan anlaşılacağı gibi beyin temelli öğretim stratejisinin uygulanmasından sonra öğrencilerin tarih dersine ve tarihe olan tutumları olumlu yönde gelişmiştir.

Anahtar Sözcükler: beyint temelli öğretim, tarih öğretimi, tutum

Giriş

Carr, tarih insanlar zamanının geçişini-mevsimlerin döngüsü, insanın ömrü gibi- doğal süreçlerin terimleriyle değil de, insanın bilinçli olarak içine karıştığı ve bilinçli olarak etkileyebildiği belli olay dizilerinin terimleriyle düşünmeye başladığı zaman başlar, der ve ekler, "tarih insanın aklını kullanarak, çevresini anlamak ve onu etkilemek için yaptığı uzun mücadeledir" (Carr, 2003, 152). Bu nedenledir ki, tarih öğretiminin en önemli amaçları arasında insanların toplumsal yaşantılarında bu bilim dalından yararlanmalarını sağlamak vardır. Çünkü tarih, insanların ihtiyaçlarından doğmuş olan bir disiplindir. Tarihin, bir keşif ve keşfettirmek hareketi olduğunu insanlara gös-

* Yrd. Doç. Dr.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitim Bölümü Tarih Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Kurupelit/SAMSUN

** Öğrt. Gör.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Görevlisi Kurupelit/SAMSUN

termek; bu yolla onlara keşfetme ve keşfettirme becerisi kazandırmak; düşünmek, düşündürmek, yorum yapmak olduğunu öğretmek; deneyimlerden çağdaş çıkarımlar yapabilmeyi, fikir üretebilmeyi keşfetme zevkine vardırmak da tarih öğretiminin başlıca amaçları arasındadır (Güler, 2005, 120). Böylece tarih öğretimiyle, sorgulayan, yaşadığı toplumda ve dünyada meydana gelen olaylara karşı duyarlı, haklarının ve sorumluluklarının farkında nesiller yetiştirmek hedeflenmektedir.

Ülkemizde genellikle tarih öğretiminde bilgi aktarımına dayalı geleneksel öğretim yöntemi uygulanmaktadır. Bu da öğrenciyi ezbere itmektedir. Bu nedenle öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, tarih dersi denince tarih kitabının ezberlenmesi ve sınavlarda da burada yazılanların aynen aktarımı ile başarılı olacaklarını düşünmektedirler. Tarih dersinin bazı öğrenciler tarafından sıkıcı bulunmasının en büyük etkenlerinden birisi öğretmenlerin ekseriyetinin bu tutum içinde olmasıdır. Bu durum düşünen, sorgulayan, yorum gücü gelişmiş bireyler yetiştirmeyi hedefleyen çağdaş eğitim ve öğretim anlayışına terstir. Kitabın daha iyi yapacağı bir işi öğretim üyesinin nakil ile yapmaya çalışması, öğrencilerin de bunu bellemek suretiyle ezberlemesi boş bir iştir. Zaman ve emek ziyanlığıdır. Mace, derslerden sağlanacak bilginin kitaplardan elde edilecek bilgilerden farklı olması gerektiğine dikkat çekerek, "iyi bir öğrenci kitaba saygı duyar, daha iyi bir öğrenci kitabı eleştirir, inanırlığını arar" demektedir (Özbaran, 1982, 556-557).

Yalnızca öğrenciler açısından değil toplumdaki insanların bir kısmı için de tarih üretimi olmayan, günlük problemlerin çözülmesinde etkisiz bir disiplin olarak görülmektedir. Bu bağlamda matematik, coğrafya, fizik, kimya vb. disiplinler daha faydalı olarak algılanmaktadır. Çünkü toplumda bilimsel ve teknolojik gelişmeye katkıda bulunduklarına dair yaygın bir kanı mevcuttur. Fakat tarih söz konusu olduğunda benzer gerekçelere sığınmak pratik açıdan mümkün görünmemektedir (Dilek,2002, 32).

Tarih dersinde elbette ki, öğrenilmesi gereken önemli olaylar, isimler, tarihler vardır. Ancak sorun, bunların öğrencilere basit, anlaşılır ve dikkat çekici nasıl öğretileceğidir. Öncelikle öğretmenler sınıflarında iyi bir öğrenme ortamı sağlayarak tarihle ilgili bir heyecan duygusu yaratmalıdırlar. Farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin rahat bir öğretim ortamında aktif hale gelmeleri ve potansiyellerini açığa vurmaları sağlanmalıdır. Öğrencinin derse aktif katılımı başarıyı da doğrudan etkileyecektir.

Öğrencilerin tarih dersine olan ilgilerini ve tutumlarını geliştirmek amacıyla derslerde konulara göre çeşitli öğretim yöntemleri ve stratejileri uygulanabilir. Öğretim yöntemi, öğretmenin sınıfta öğrenmeyi sağlamak için yaptığı uygulamadır. Dolayısıyla öğrenmeyi sağlamak için bir araçtır (Taşpınar, 2005, 14). Geleneksel bir öğretim anlayışıyla kitaptaki bilgileri aynen öğrencilere aktarmak önemli bir öğretim etkinliği değildir. Önemli olan basılmış olan bir sayfanın yapamadığını –yeni bilgiler, tartışma ortamları, değişik yaklaşımlar- gerçekleştirebilmektir (Özbaran, 1982, 558). Etkin bir öğretim için yöntem zenginliğine gitme artık evrensel bir kural haline gelmiştir. Öğretmenin etkin bir öğretim için yapabileceği birçok yöntem vardır (Küçükahmet, 2001, 75). Bu yöntemlerden biri de beyin temelli öğretim yöntemidir.

Tarih öğretiminde istenilen verimin alınabilmesi için, beyni maksimum düzeyde işletecek öğretim stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılması gerekmektedir. Anlamlı öğrenme, ancak beynin öğrenme kuralları ışığında yürütülen öğrenme etkinlikleriyle mümkün olabilir (Demircioğlu, 2005, 38). Çünkü beyin, insan zekâsının, güdülenmenin ve öğrenmenin merkezidir. Beynin zihinsel etkinlikleri konusundaki bulguları eğitime uyarlayarak derinleştiren Hermann (1986)'dır. Hermann'a göre insanlar belirli bilişsel yeteneklerle donatılmış olarak doğar. Ancak herkesin kuvvetli ve zayıf

yanları vardır (Özden, 2003, 78). İşte bunları çeşitli etkinliklerle öğrencilerin öğrenmelerinde etkili hale getirmek beyin temelli öğretimle hedeflenmektedir.

Caine ve Caine'ye göre, beyin temelli eğitimde dikkat edilmesi gereken iki temel özellik vardır. Bunlar:

1. Öğrenenler için, hayatla içi içe, zengin ve uygun tecrübelerin tasarlanması ve ahenkli bir şekilde uygulanması,

2. Öğrenci tecrübelerinin anlamının özünü kavrayacak şekilde işleyişinin sağlanması (Caine ve Caine, 2002, 8).

Beyin temelli öğrenmenin başlıca özellikleri arasında aktif belirsizlik ya da belirsizliğin hoş görülmesi, problem çözme, sorgulama, mecaz, benzetim ve gösterim kullanımı yoluyla ilişki kurmak yer almaktadır. Öğrencilere faaliyet ve projeler için birçok seçenek verilmektedir. Öğretim yöntemleri müzik ve doğal ortamları kullanarak hayatla iç içe ve bütünleştirilir. Öğrenme, öğretim durumlarına katılan öğrenenin kendine özgü yetenek ve katkılarını hesaba katar (Caine ve Caine, 2002, 8).

Beyin temelli öğretimin uygulanmasında, Orkestralanmış daldırma, Dingin uyanıklılık ve Aktif işleme olmak üzere üç önemli süreç rol oynar. Orkestralanmış Daldırma, bilgiyi sayfadan ve tahtadan alıp, öğrencilerin zihnindeki yaşama getirmektedir. Örneğin, filimler, slayt gösterisi, tepe göz kullanımı gibi. Orkestralanmış daldırma için bilgilerin bütünleştirilmesi, haritaların oluşturulması, bilinenlerle bilinmeyenlerin ilişkilendirilmesi önemlidir. Bunu yapmak için şunlar önerilebilir: Program temaları oluşturma; Öğrencilerin ilgisini çekecek, gerçek projelerin teşvik edilmesi; Birçok duyguya hitap eden gösterimler; Öykü anlatma ve mitleri araştırma; Metafor kullanma; Fiziksel çevrenin tümünü dikkate alma; Sosyal ilişkiler ve birlikte olma duygusu. Bu süreçte öğrenilecekler, yeni örüntülerin ve ilişkilerin algılanabileceği ve öğrenilenlerin daha anlamlı olabileceği biçimde sunulur.

Dingin Uyanıklık, öğrenenin öğrenme ortamını algılaması ve bu atmosferde öğrenmesidir. Bunun oluşumunu ise şu etkenler belirler: Öğretmenin içtenliği ve uzmanlığın yarattığı saygınlık; Temaların akıllıca kullanımı, önemli projelerin seçimi ve sosyal etkileşime dayalı orkestralanmış daldırma; Meditasyon, gevşeme, konsantre olma gibi sakinleştirici tekniklerin kullanımı; Gerilim yaratmayan değerlendirme teknikleri; Olumlu davranışların baskınlığı anlamında düzenlilik ve yaratıcılık.

Bu süreçte, öğrenenin, öğrenme malzemesi ile güven duygusu içinde uğraşmasını sağlar. Böylece öğrenciler yeni düşünceleri, bağlantıları araştırır ve belirsizliğe hoşgörü artar.

Aktif İşleme, bağlantıları en üst düzeye çıkartarak, daha derin içgörü kazanmak, yaşantıda gizli diğer olanakları algılamak için çalışmaktır. Öğretmenlerin öğrencilerinin yaşantılarından tam anlamıyla yararlanmasına yardım etmesi sürecidir. Bilginin öğrenen tarafından, kişisel olarak anlamlı kavramsal olarak tutarlı yollarla bütünleştirilmesi ve içselleştirilmesidir (Açıkgöz, 2003, 243-246).

Yöntem

Araştırma, beyin temelli öğretimin, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, tarih dersine olan tutumlarında bir değişikliğin olup olmadığını incelemeye yönelik, öntest, son-test kontrol gruplu ve ankete yönelik bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında 2005-2006 öğretim yılında öğretimlerine devam eden birinci sınıf

öğrencilerinden random (şans) yoluyla seçilen 90 kişilik bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 135, örneklemini 90 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında "Tarih Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Yirmi yedi maddelik likert tipi bir ölçektir. Altı alt boyuttan meydana gelmektedir. Öğrencilerin tarih dersine olan tutumları Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum şeklinde de belirtilen 5'li dereceleme kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Ön-test ve son-test uygulanmıştır. Ayrıca çalışmanın sonunda Beyin Temelli Anket verilmiştir. Olumsuz işaretledikleri maddelerin neden olumsuz bulduklarının açıklanması istenmiştir.

Gruplar belirlenirken 2005-2006 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci sınıfında I. ve II. öğretim toplam altı sınıfta okuyan öğrencilerden üç sınıf tamamen random (şans) yoluyla seçilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Beyin temelli öğretimin uygulanacağı sınıf öğretmenliği I. sınıf öğrencilerinden 90 kişilik gruba dönemin başında ön test ve yine aynı gruba bu yöntem uygulandıktan sonra dönem sonunda son test uygulandı. Ayrıca derste yapılan etkinliklerle ilgili olarak beyin temelli anket formu verilerek yöntemle ilgili olarak öğrencilerin olumlu ya da olumsuz görüşleri öğrenilmeye çalışıldı.

Bağımlı karşılaştırılacak iki gruptaki denek sayısı 30'dan fazla olduğu için t-Testi uygulanmıştır. (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 1995, 58). Öğrencilerin tarih dersine olan tutumlarında beyin temelli öğretimin geliştirici bir etkisi olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla aşağıda elde edilen istatistiksel çözümlemeler sonucu elde edilen bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Tablo-I Deneklerin İşlemin Öncesi ve Sonrasında Tarih Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{x}$	SS	t	Önem
Ön Test	90	93.5667	18.66623	-5.627	Önemli
Son Test	90	106.9667	12.59432		

$p<.001$

t-Testinin sonuçlarından da anlaşılacağı gibi beyin temelli öğretimin öğrencilerin derse olan ilgi ve tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olmuştur ($p<.001$). Öğrencilerin beyin temelli öğretim uygulanmadan önce tarih dersine olan tutum ortalaması $\bar{x}$=93.5667 iken, beyin temelli öğretimin uygulanmasından sonra tarih dersine olan tutum ortalaması $\bar{x}$=106.9667 olmuştur. Bu bulgu beyin temelli öğretimin öğrencilerin tarih dersine olan ilgi ve tutumları üzerinde olumlu yönde önemli bir etkisi olduğunu gösterir.

Bu öğretim yöntemine göre Uygarlık Tarihi dersi işlenirken beyni maksimum düzeyde işletecek öğretim stratejilerine yer verilmiştir. Ders esnasında öğrenciyi yormayacak ve dikkatini dağıtmayacak şekilde hafif bir müzikle ders işlenmiştir. Ayrıca derste çeşitli renkte ve kokuda mumlar ve tütsüler yakılarak öğrenciler uyarılmaya ve

derse odaklanmasına yardımcı olunmaya çalışılmıştır. Ders esnasında belirli aralıklarla beyin molaları verilmiştir. Yine öğrencilerin birbirlerini rahatsız etmeden derste bir şeyler yemelerine ve içmelerine izin verilerek derste daha rahat bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır.

İşbirliğine dayalı öğrenme, beyin temelli öğretimde son derece önemlidir. Çünkü bu aktiviteler öğrencilere birçok nitelik ve beceri kazandırmaktadır. Çeşitli uygarlıklar en az üç en fazla beş kişilik gruplara dağıtılarak konuların işlenmesi sağlanmıştır. Böylelikle öğrenciler arasında görev bilinci ve sorumluluğu, iletişim ve iş birliği temin edilmiştir. Gerçekten bu gibi çalışmalarla öğrenciler, değişik rol ve sorumluluklar üstlenir ve bunları yerine getirmeye çalışırlar. Öğrenme etkinliğinde grup üyeleri birbirlerine yardım eder (Demircioğlu, 2005, 40). Konuları anlatırken öz güvenleri gelişir ve kendileri araştırıp, anlattıkları için öğrendiklerini unutmazlar. Böylece derse karşı olan endişe ve kaygıları azalır.

Öğrencilerin, çeşitli konularda yorum yapmalarını sağlamak ve varsayımsal düşünebilme becerilerini geliştirmek amacıyla zaman zaman "eğer bu olmamış olsaydı" ifadesi kullanılmıştır. Tarihi olayların tahlilini yapmak, sentez ve analiz etme becerisini kazandırmak amacıyla tersinden düşünme etkinliğine de yer verilmiştir. Türkler bozkırda değil de deniz kenarında ya da çölde yaşasalardı ne olurdu? Gibi. Uygarlıkların hangi coğrafî bölgelerde kurulduklarına yer verilerek bu coğrafyanın uygarlıkların gelişmesindeki rolü üzerinde durulmuştur ve bu konuda fikir yürütmeleri öğrencilerden istenmiştir. Ayrıca günümüzde hayatımızı kolaylaştıran buluşların ve gelişmelerin temelleri anlatılarak, olaylar günümüzle ilişkilendirilmiştir.

Bir sosyal bilim olan tarihte aynı olayın farklı görüş ve yaklaşımları vardır. Tarih dersinde öğrencilerin kazanmaları gereken en önemli niteliklerden biri de olayları farklı yönlerden analiz edebilme becerisidir. Sorulan soruların tek bir cevabı olmaması veya olayların birçok nedeni ve sonucu olması nedeniyle, öğrenciler geniş bir çerçeveden düşünmek zorunda kalacaklar ve bu durum, beyinlerini etkili kullanmada olumlu rol oynayacaktır (Demircioğlu, 2005, 44).

Beyin temelli öğretimde görselliğin öğrenilen bilgilerin öğrencinin hafızasında daha kalıcı olmasında etkisi büyüktür. Bu nedenle konular anlatılırken film, tepegöz, slayt vb. etkinliklere büyük ölçüde yer verilmiştir. Dersler daha çok sınıf ortamından ziyade teknoloji sınıflarında işlenmiştir.

Sınavlara çeşitli renklerde kâğıtlar götürülmüş, öğrencilerin istedikleri renkteki kâğıtlarla sınav olmaları gerçekleştirilerek sınava odaklanmaları ve sınav stresi en az seviyeye düşürülmeye çalışılmıştır. Çünkü öğretim sürecinde renk kullanımının beynin daha etkin bir şekilde öğrenmesini tetiklemesinin yanı sıra öğrencilerde olumlu duygular uyandırdığı bilinmektedir (Jensen 2000a).

Sonuç ve Öneriler

Bulgular, Beyin Temeli Öğretimin öğrencilerin tarih dersine olan tutumlarında olumlu yönde bir gelişme sağlandığını göstermiştir. Ancak bazı öğrencilerden bazı aktivitelere karşı eleştiriler gelmiştir. Yukarıda belirtildiği gibi tutum ölçeğinin yanı sıra öğrencilere Beyin Temelli Anket verilerek olumsuz işaretledikleri maddeleri neden olumsuz bulduklarını açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerden bazıları sessiz bir ortamda öğretim elemanı dersi anlatıp kendileri dinlediğinde konuları daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Bu geleneksel eğitim anlayışıdır ve bazı öğrenciler bunu daha kolay bulmaktadırlar. Çünkü hazır olanı almaktadırlar. Daha önceden de büyük ölçüde bu şekilde bir eğitim almışlardır.

Kısıtlı sayıda öğrenci kokulu mumların dikkatlerini dağıttığını ya da başlarını ağrıttığını belirtmiştir. Bu tür öğrenci ortamlarında bu aktivite onların rahatsız olmayacağı derecede en az seviyeye indirilmiştir. Ders dışında tarih dersini çalışırken bu aktiviteyi uygulamamaları önerilmiştir.

Bazı öğrenciler, ders esnasında bir şeyler yenilip içilmesinin derse odaklanmalarını güçleştirdiğini, bu faaliyet olmaksızın dersi dinlemek istediklerini, sınıf ortamı dışında ders çalışırken bu aktiviteyi yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Ders esnasında da bu etkinlik kendilerine yaptırılmamıştır. Çünkü herkesin derse odaklanması farklı etkinliklerle olmaktadır ve önemli olan tarih dersine karşı olumlu bir tutum geliştirilmesini sağlamaktır.

Fakat genel olarak aktiviteler öğrenciler tarafından olumlu ve ilgi çekici bulunmuştur. Özellikle öğrencilerin hemen hemen tamamına yakını konuların kendileri tarafından araştırılmasından ve konuları kendilerinin sunmasından büyük zevk aldıklarını ve kendilerine olan güvenlerinin arttığını belirtmişlerdir. Günümüzle bağlantı kurularak dersin işlenişinin derse olan ilgilerini daha çok arttırdığını, bilhassa çeşitli görsel materyallerin kullanılmasının dersi daha anlaşılır ve zevkli hale getirdiğini ve gördüklerini unutmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun konuları değerlendirme, sentezleme, analiz etme ve anlamalarına yardımcı olduğuna değinmişlerdir. Ayrıca sınav esnasında istedikleri renkte kâğıtları kullanmalarının sınav stresini azalttığını dile getirmişlerdir.

Bu sonuçlara dayanarak aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1. Beyin temelli öğretim, tarih derslerinde özellikle farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin tutumlarını geliştirmek amacıyla uygulanabilir.

2. Beyin temelli öğretim etkinliklerine, öğrencileri derse çekecek ve tutumlarını olumlu yönden geliştirecek başka aktiviteler de katılabilir.

3. Hangi etkinliklerin öğrencilerin derse olan tutumunun artmasında etkili olduğu tespit edilip, daha da geliştirilebilir.

4. Bazı öğrencilerin rahatsız olduğu etkinlikler onların bulunduğu ortamda en az seviyeye indirilerek, bu durumdan etkilenmemeleri sağlanabilir.

5. Bu öğretim yöntemi çeşitli öğretim kurumlarında ve faklı dersler için de uygulanabilir.

Kaynakça

AÇIKGÖZ, K.Ü. (2003). **Aktif Öğrenme** , İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları

CAİNE, R. N., CAİNE, G. (2002). **Beyin Temelli Öğrenme** , Çeviri Editörü: G. Ülgen, Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.

CARR, E. H. (2003). **Tarih Nedir?** , Çev.: M. G. Gürtürk, İstanbul: İletişim Yayınları

DEMİRCİOĞLU, İ. H. (2005). **Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Y aklaşımlar** , Ankara : Anı Yayıncılık

DİLEK, D. (2002). **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi** , Ankara: Pegem A Yayıncılık

GÜLER, İ. (2005). **Tarihin Toplumdaki İşlevi ve Öğretimi** , Ankara: elif kitapevi

JENSEN, E. (2000a). Brain Based Learning. Rev. Ed. San Diego, C.A. The Brain Store Publishing

KÜÇÜKAHMET, L. (2001). **Öğretim İlke ve Yöntemleri** , Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

ÖZBARAN, S. (1982). **Üniversite Düzeyinde T arih Öğretim** , İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası

ÖZDEN, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme** , Ankara: Pegem A Yayıncılık

SÜMBÜLOĞLU, K., SÜMBÜLOĞLU V. (1995). **Biyoistatistik** , Ankara: Özdemir Yayıncılık

TAŞPINAR, M. (2005). **Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Üniversite Kitapevi

EK:I

Bölüm :
Sınıf :
Cinsiyet : Kız ( ) Erkek ( )
Öğretim Türü : I. Öğretim ( ) II. Öğretim ( )

BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME ANKET FORMU

Aşağıda Tarih dersinin beyin temelli öğrenilmesi ile ilgili bazı ifadelere yer verilmiştir. Bu ifadelere katılma derecenizi ifadelerin karşısındaki seçeneklere (X) işareti koyarak belirtiniz.

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Ders esnasında müzik dinlenmesi derse olan ilgimi arttırdı	( )	( )	( )	( )	( )
2	Derste kokulu mum, tütsü vb. kullanılması derse odaklanmama yardımcı oldu.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Derste çeşitli etkinlikler içinde bulunmak derse olan ilgimi arttırdı.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Derste çeşitli etkinliklerde bulunmak dersi daha iyi anlamama yardımcı oldu	( )	( )	( )	( )	( )
5	Grup çalışması yapmak derse karşı olan endişe ve kaygımı azalttı.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Grup içinde çalışma ve öğretim elemanının rehberliği dersi daha iyi kavramamı sağladı.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Sınav kağıtlarının renkli olması beynimin harekete geçmesine ve soruları daha iyi anlamama yardımcı oldu.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Sınav soruları dağıtılmadan önce istediğim renkte kağıdı seçmeme izin verilmesi sınava odaklanmamda etkili oldu.	( )	( )	( )	( )	( )
9	Ders esnasında belirli aralıklarla beyin molaları verilmesi derse olan ilgimi arttırdı.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Ders esnasında bazı şeylerin yenilip içilmesine izin verilmesi dersi öğrenmemi kolaylaştırdı.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Öğretim elemanı tarafından araştırma konularının verilmesi çeşitli konularda bilgimin artmasına yardımcı oldu.	( )	( )	( )	( )	( )
12	Konuların günlük yaşantıyla ilgili olarak anlatılması derse olan ilgimi arttırdı.	( )	( )	( )	( )	( )
13	Ders esnasında istediğim müzik türünü seçmek derse olan ilgimi artırdı.	( )	( )	( )	( )	( )
14	Derste görsel materyallerin kullanılması dersi daha iyi anlamama yardımcı oldu.	( )	( )	( )	( )	( )
15	Beyin odaklı tarih öğretimi, konuları değerlendirme, sentezleme, analiz etme ve anlamama yardımcı oldu.	( )	( )	( )	( )	( )

THE EFFECT OF BRAIN-BASED INSTRUCTION UP ON STUDENT'S DEVELOPING ATTITUDE TOWARDS HISTORY LESSON AT ELEMANTORY SCHOOL TEACHER'S DEPARTMENT IN ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

Pelin İSKENDER*
Ayşegül KUŞ**

Abstract

In their daily life students consider history lessons boring and useless since it deals with the past events. Therefore, they tend to have prejudice against history lessons. The traditional methods teachers use in history lessons and direct information transfer based only on memorization have an effect upon student's developing negative attitude towards history lessons. Besides that, students tend to memorize since they are put in a passive position and the lesson is teacher centred decreasing their analytical thinking. This sort of teaching strategy offers an easy way for the student, Who likes memorising the things. Thus, the student develops a positive attitude towards the lessonand find it easy to learn. However, students have multiple intelligences. Therefore, it is necessary that some teaching strategies based on Brain-Based Theory should be given a place in the classrooms in order to train individuals who are modern and can question and make logical connection between events to lower the negative attitudes towards history lessons.

This study has been carried out in order to find out to what extent Brain-Based Instruction has an effect up on student's developing attitude towards history lesson. As can be seen from the results obtained, after the application of Brain-Based teaching strategies, the students have developed a positive attitude towards history lesson.

Key Words: Brain-based instruction, history teaching, attitude

* Ondokuz Mayıs University Faculty of Education Department of Social Sciences Teaching Lecturer of History Teaching Kurupelit/SAMSUN
** Ondokuz Mayıs University Faculty of Education Department of Foreign Language Teaching Lecturer of English Language and Literature Kurupelit/SAMSUN

OKULÖNCESİNDE VE İLKÖĞRETİMDE PROJE YAKLAŞIMI VE UYGULAMA AŞAMALARI

Şakire ANLIAK*

Hülya YILMAZ**

Derya ŞAHİN BEYAZKÜRK***

Özet

Çocukların işbirliği halinde, sınıf içinde ve sınıf dışında, çeşitli konular üzerinde araştırma ve incelemeler yapmasına imkân tanıyan, yaşantı yoluyla öğrenmeyi destekleyen yaklaşımlardan biridir. Proje yaklaşımı farklı eğitim modelleriyle birlikte kullanılabilmektedir. Bu yaklaşım kapsamında gerçekleştirilen proje çalışmaları, hem bireysel hem de grup olarak, çocukların ilgileri doğrultusunda bir konu ve çalışma alanı belirlenerek yürütülmektedir. Proje çalışması üç aşamada uygulanmaktadır. Birinci aşamada, proje konusu ve araştırmanın temelini oluşturacak sorular çocuklarla birlikte tartışılarak belirlenir. Daha sonra çocukların oluşturdukları sorular doğrultusunda konu hakkında derinlemesine incelemeler yapılarak doğrudan yaşantı yoluyla yeni bilgiler edinmeyi sağlayan ikinci aşamaya geçilir. Üçüncü aşamada ise, çocuklar öğrendiklerini başkalarıyla paylaşarak projeyi sonlandırırlar. Bu sırada öğretmen, dokümantasyon yoluyla projeyi gözden geçirir ve genel hedefler doğrultusunda projeyi değerlendirir. Bu çalışmanın amacı, proje yaklaşımının aşamalarını tanıtarak, ülkemizde temel felsefesine uygun biçimde kullanılmasını sağlamak ve okulöncesi eğitim ve ilköğretim programlarının zenginleştirilmesi için yaygınlaştırılmasına katkıda bulunmaktır.

Anahtar Sözcükler: Proje yaklaşımı, araştırma, eğitim programı

Giriş

Son yıllarda, eğitim programlarının, çocukların gelişimine odaklanan ve onların derinlemesine öğrenmesini sağlayan farklı yaklaşımlarla bütünleştirilerek zenginleştirilmesinin önemi giderek daha fazla vurgulanmaya başlanmıştır. Okulöncesi ve ilköğretim birinci kademedeki eğitim programlarında popüler bir yaklaşım olarak kullanılan proje yaklaşımı, çocukların derinlemesine araştırma yoluyla, çeşitli konular hakkında uzmanlaşmalarına ve iç görü kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Katz ve Chard, 2000, 2-3; Roopnarine ve Johnson, 2000, 175; Schuler, 2000, 2). Eğitim programının tamamlayıcı ve destekleyici bir parçası olarak görülen bu yaklaşım, temel olarak üç aşamada planlanarak uygulanmaktadır (Katz ve Chard, 2000, 70; Helm ve Katz, 2001, 8-9; Katz, 1994, 1-4; Roopnarine ve Johnson, 2000, 175). Proje konusunun ve araştırmanın temelini oluşturacak soruların çocuklarla birlikte tartışılarak belirlen-

* Yrd. Doç. Dr.; Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

** Doç. Dr.; Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

*** Yrd. Doç. Dr.; Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

diği birinci aşama aynı zamanda başlama aşaması olarak da tanımlanmaktadır. Daha sonra, ikinci aşamada çocuklarla birlikte proje geliştirilerek konu hakkında derinlemesine incelemeler yapılır ve birinci aşamada oluşturulan sorulara cevap aranır. Üçüncü aşamada ise, çocuklar öğrendiklerini dokümantasyon yoluyla projeyi gözden geçirir ve başkalarıyla paylaşarak projeyi sonlandırırlar. Proje boyunca her bir aşamada çocuklar çizimler, resimler, canlandırmalar yaparak, tartışarak, araştırma yoluyla çeşitli bilgiler toplayarak, ölçümler ve hesaplamalar yaparak çalışmalarını gerçekleştirmektedirler (Anonim, 2003).

Birinci Aşama: Başlama Aşaması

Katz ve Chard' ın (2000: 70-71) "başlamaya hazır olma" olarak tanımladığı birinci aşama, projenin konusunun belirlendiği aşamadır. Proje konusunun seçimi, bunun çocuklara nasıl tanıtılacağı ve araştırmanın temelini oluşturacak soruların belirlenmesinde onlara nasıl yardım edileceği bu aşamanın önemli adımlarıdır. Öğretmen, öncelikle, çocukların ve ailelerin özel ilgi alanlarını belirleyerek, konuya ilişkin sahip oldukları bilgileri ortaya çıkarmaları için çeşitli fırsatlar yaratır. Öğretmen proje çalışması olarak tasarladığı konuyu çocuklarla tartışırken konuyla ilişkili, çocukların zihninde varolan kavramların ve anlayışların ağını (web) oluşturur. Ayrıca, öğretmen çocuklarla birlikte araştırma için soru listesi hazırlar. Sorular açık ve net biçimde ortaya konmaya başlandığında birinci basamak sonlandırılır ve ikinci basamak için hazırlık yapılır (Helm ve Katz, 2001, 12; Roopnarine ve Johnson, 2000, 184). Bu aşamanın işleyiş süreci Şekil –1' de sunulmaktadır.

Proje çalışmasının birinci basamağında yer alan etkinlikler ayrıntılı olarak aşağıda açıklanacaktır.

Proje konusunun seçimi: Proje konusu belirlenirken, çocukların ortak deneyimlerinin ve ilgilerinin göz önünde bulundurulması, ikinci basamakta yapılacak olan araştırmanın temelini hazırlayan önemli noktalardır. Proje çalışmasında öğretmen, çocukların günlük yaşantılarında konuyla ilişkili ortak deneyimleri araştırmalı ve bunlara yeni deneyimlerin eklenmesine yardımcı olmalıdır. Örneğin hemen hemen her çocuğun yaşantısında bir kez otobüse binmiş olması, bir otobüs projesinde yer alacak çocuklar için ortak bir deneyimdir. Çocuklar otobüsün pek çok özelliği ile ilgili sorular üreterek, konuyu detaylı biçimde incelemeye hazır olurlar (Helm ve Katz, 2001, 12; Roopnarine & Johnson, 2000, 183).

Proje konusu belirlenirken göz önünde bulundurulması gereken diğer önemli bir nokta da çocukların ilgilerini öğrenmektir. Çocukların var olan potansiyel ilgilerini harekete geçirmenin yanısıra, yeni ilgiler oluşturmaları için onları desteklemek proje çalışmasını yürüten öğretmenin görevidir. Böylece çocukların daha katılımcı olmaları sağlanmış olacaktır. Bu sırada öğretmen sınıftaki çocukların farklı ilgilere sahip olabileceklerini de göz önünde bulundurmalıdır (Roopnarine ve Johnson, 2000, 183-184; Helm ve Katz, 2001, 12-13; Katz ve Chard, 1998, 1-4).

Proje konusu öğretmen tarafından belirlenebileceği gibi çocuklar tarafından da belirlenebilir (Katz ve Chard, 2000, 70; Helm ve Katz, 2001, 13; Katz ve Chard, 1998, 1-4) Sınıf içinde aniden ortaya çıkan bir olay yada yaşantı çocukların yoğun ilgisini çekerek bir çok soru geliştirmelerine ve ilgilerinin uyanmasına neden olabilir. Söz konusu olay ya da yaşantı, katalizör (catalytic) olarak tanımlanır. Katalizör etkisi yaratan bir durum sonucunda ortaya çıkan projede çocuklar, ortak bir deneyime sa-

hip oldukları için araştırma aşamaları daha hızlı ilerler (Helm ve Katz, 2001, 13; Aktaran; Temel ve diğerleri, 2003, 34).

Sınıfın ilgisini harekete geçirebilecek düzeyde olduğu sürece, özellikle küçük çocuklarla yapılan projelerde, öğretmenin başlattığı konular çalışmanın daha başarılı olmasını sağlar (Helm ve Katz, 2001, 14).

Konu seçimindeki ölçütler: Katz ve Chard' a göre (Aktaran; Helm ve Katz, 2001, 14) proje çalışmasındaki konu, çocukların kendi deneyimlerini ve çevrelerini daha doğru ve tam olarak anlamalarına yardımcı olmalı, önemli olaylara daha yakından bakabilmeleri için çocukların eğilimlerini güçlendirmeli, bu eğilimleri açığa çıkartacak fırsatlar sağlamalı ve çocukların çalışmalarında medyayı kullanma yeteneklerini geliştirmelerine rehberlik edecek nitelikleri kapsamalıdır (Roopnarine ve Johnson, 2000, 184).

Küçük çocuklarda konu soyut olmaktan ziyade somut olmalı, çocukların kendi başlarına gözlem ve araştırma yapmalarına ve deneyim kazanmalarına olanak sağlamalı ve gerçek yaşantıları kapsamalıdır. Ayrıca projenin daha başarılı olabilmesi için konu çocukların önceki deneyimleriyle kolaylıkla ilişkilendirilebilir nitelikte olmalıdır (Katz ve Chard, 1998, 3; Helm ve Katz, 2001, 14; Roopnarine ve Johnson, 2000; 184).

Çocukların gerektiğinde rahatlıkla tekrar ziyaret edebilecekleri alanlarla ilişkili konular seçilmelidir. Bu ziyaretlerin tekrarlanabilirliği projenin zenginleşmesini sağlayacaktır (Helm ve Katz, 2001, 14).

Öğretmen, çocukların rol oynama, heykeller, resimler ve çizimler yapma yoluyla zihinlerinde kavramları nasıl canlandırdıklarını ve bilgileri nasıl öğrendiklerini dikkate almalı; çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarını sağlayacak nitelikte konular belirlemelidir (Roopnarine ve Johnson, 2000, 184; Helm ve Katz, 2001, 15).

Projenin konusu toplumun kültürel yapısıyla, hem genel hem de bölgesel eğitim programlarının hedefleriyle ilişkili olmalıdır. Bu şekilde, proje konusunun aileler, yöneticiler ve toplumun diğer üyeleri tarafından desteklenme olasılığı artar, çocukların yeteneklerini yönlendirerek derinlemesine öğrenmeleri kolaylaşır ve aile ile çocuk arasındaki etkileşimin güçlenmesi sağlanır (Katz ve Chard, 2000, 111-112; Katz ve Chard, 1998, 3; Roopnarine ve Johnson, 2000, 184, Helm ve Katz, 2001, 15-16).

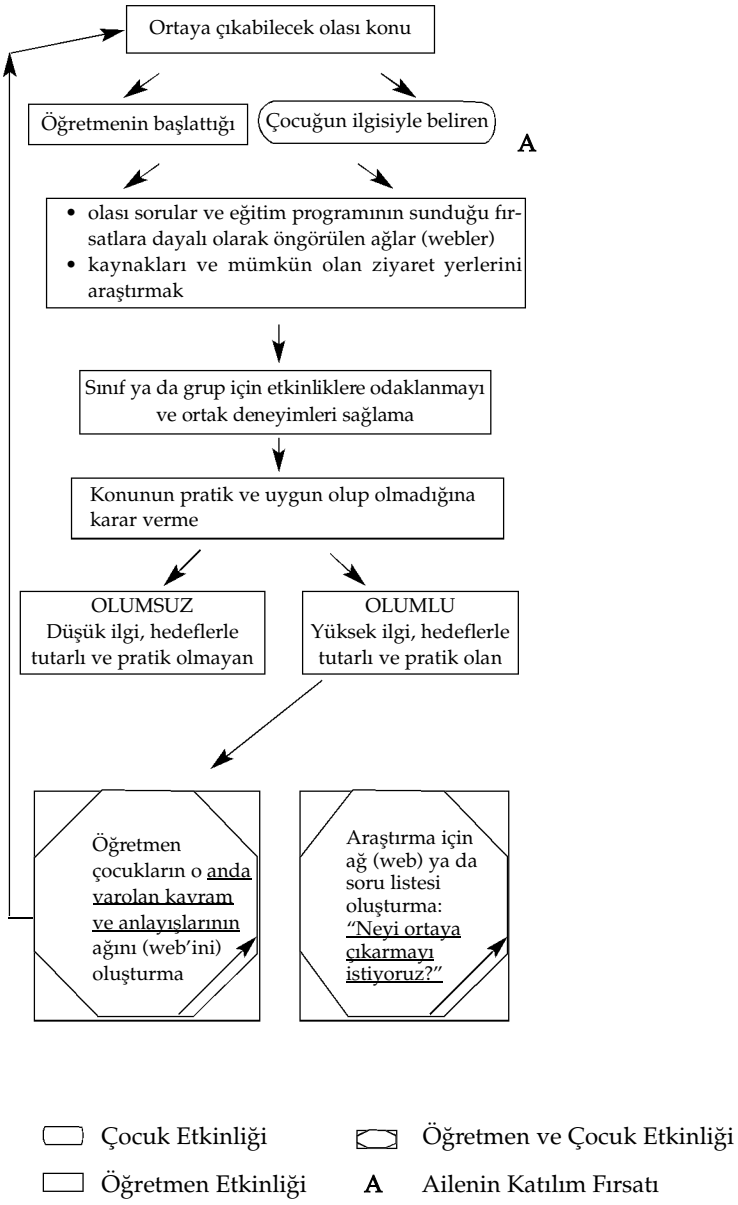
Yukarıda özetlenen kriterlere dikkat edilmesi durumunda, eğitim programlarının hedeflerine uygun, çocukların daha başarılı olmalarını sağlayacak bir proje konusunun belirlenmesi mümkün olabilecektir. Proje konusu belirlendikten sonra öğretmen aileleri bilgilendirerek, konuyla ilgili özel deneyimlerini çocuklarıyla paylaşmaları için onları yönlendirir (Anonim, 2003; Roopnarine ve Johnson, 2000, 184; Helm ve Katz, 2001, 16).

Öğretmenin proje konusu ile ilgili tahmini işleyiş planı

Konu seçildikten sonra, öğretmen genellikle çocuklarla yapılan beyin fırtınasını temel alan bir ağ (web) veya kavram haritası (concept map) oluşturmaya başlar. Bu ağlar, öğretmenin, projenin hangi yönlerde gelişebileceğini gösteren tahmini bir plandır. Bu durum, öğretmenin, çocuklardan gelebilecek öneriler ve sorular için hazırlıklı olmasını sağlar. Ayrıca, proje devam ederken, bu ağlar, çalışmanın hedefleri doğrultusunda hatırlatma amacıyla kullanılabilir. Bir ağ oluşturmak, yalnızca konunun uy-

gunluğunu ve önemini değil, aynı zamanda eğitim programının bir bütün olarak değerlendirilmesinde de öğretmene yardımcı olur (Katz ve Chard, 2000, 114; Helm ve Katz, 2001, 18-19).

Şekil – 1. Birinci Aşama: Başlama Aşaması *



* Helm & Katz' dan (2001) alınmıştır.

Ağ oluşturulurken, projenin planlanmasıyla ilişkili sorular ortaya çıkmaya başlar. Projenin gerçekleştirilmesi aşamasında yakın çevrede çocuklarla etkileşime geçebilecek uzmanların ve ziyaret alanlarının varolup olmadığı, ailelerin katılımda bulunup bulunamayacağı ve çocukların araştırma sonucunda elde ettikleri bulguları nasıl ifade edebilecekleri gibi sorulara cevap aranması önemlidir. Bu cevapların, ağın oluşturulmasında ve projenin akışının planlanmasında öğretmene yardımcı olur (Helm ve Katz, 2001, 19; Roopnarine ve Johnson, 2000, 184).

Çocukların varolan bilgilerinin ortaya çıkarılması: Öğretmen, çocukların kendi deneyimlerinden edindikleri, konu ile ilgili bilgileri ortaya çıkarmak ve çocuklara ne bildiklerini göstererek farkındalıklarını artırmak amacıyla çeşitli yollar kullanabilir. Sınıfta yaratılacak tartışma ortamı ile çocukların ne bildiklerini listelemek en kolay yollardan biridir. Listelere ek olarak bilgiler arasındaki ilişkilerin görsel olarak fark edilmesini sağlayan bir diğer yol da çocuklarla birlikte ağların ya da kavram haritalarının oluşturulmasıdır. Bu sırada, oluşturulan ağlara, resimler, çizimler, fotoğraflar ve küçük notlar da eklenebilir. Öğretmen, dramatik oyunlar, canlandırmalar, legolar ve resimler yoluyla, çocukların konu hakkında sahip oldukları bilgileri ortaya çıkarmalarını sağlamak amacıyla onlara fırsatlar tanımalıdır (Katz ve Chard, 2000, 108-111; Helm ve Katz, 2001, 20-23; Roopnarine ve Johnson, 2000, 184).

Araştırma için kullanılacak soruların oluşturulma süreci: Öğretmen konu hakkında çocukların bildiklerini sorgularken, aynı zamanda neleri bilmediklerini ve neleri öğrenmek istediklerini anlamaya başlar. Bu sırada, "öğrenmek istediğiniz bir şeyler var mı, bu konu hakkında daha başka neler öğrenmek istersiniz" gibi sorular sorarak, çocukların ilgileri doğrultusunda, düşüncelerini soruya dönüştürmelerine yardımcı olmalıdır. Bu şekilde araştırma boyunca cevapları aranacak soruların çatısı yapılandırılmış olur (Helm ve Katz, 2001, 23).

Araştırma için sınıf ortamının ve çocuğun hazırlanması: Projenin verimli olabilmesi için, resimlerin, fotoğrafların, panoların, yazı tahtalarının, kitapların, dergilerin, masaların, rafların vb. gibi çeşitli malzeme ve materyallerin ve etkinlik köşelerinin bulunduğu uygun bir sınıf ortamı düzenlenmelidir. Bu ortamda, çocuklar proje çalışması sırasında ortaya çıkarttıkları ürünleri sergileyebilmeli ve istedikleri zaman bunlar üzerinde çalışmaya devam edebilmelidir (Helm ve Katz, 2001, 23; Chard, 1998, 21).

İkinci Aşama: Projenin Geliştirilme Aşaması

Çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda, araştırmada cevap aranacak soruların oluşturulmasının ardından, proje çalışmasında ikinci aşamaya geçiş yapılır. Bu aşamada, amaç çocukların konu hakkında derinlemesine incelemeler yapmaları, kendi oluşturdukları sorulara cevap bulmaya çalışmaları, yeni sorular belirlemeleri ve doğrudan yaşantı yoluyla yeni bilgiler edinmeleridir (Roopnarine ve Johnson, 2000, 184). Bu aşama, daha önce hazırlanan ağların yeniden gözden geçirilmesi ve verilerin toplanacağı araştırma için hazırlık yapılmasıyla başlar. Konuyla ilişkili bir çalışma alanı seçilerek bu alana yapılacak ziyaretlerin planlanması, alanda çalışan kişilerin çocukların yapacakları çalışma hakkında bilgilendirilmesi ve uzman kişilerle gerekli görüşmelerin ayarlanması için ön çalışmaların yapılması hazırlık çalışmalarının bir parçasıdır. Proje çalışması yapılırken, çocukların, birincil ve ikincil olmak üzere iki farklı kaynak türünden yararlanmaları söz konusudur. Çocukların alanda çalışan kişilerden ve uzmanlardan, konuyla ve işleyişle ilgili aldıkları bilgiler doğrultusunda, proje çalışma-

sını yaşantı yoluyla gerçekleştirmeleri birincil kaynakları ifade etmektedir. Alan ziyaretlerinin dışında, ek araştırmalar yapmaları için konuyla ilişkili olarak çocuklara sunulan filmler, videolar, broşürler, kitaplar vb. gibi materyaller ise ikincil kaynaklar olarak tanımlanmaktadır. Alan ziyaretlerinden sonra sınıfa geri dönülür, elde edilen tüm bilgiler sınıfça dramatik oyunlar yoluyla yeniden gözden geçirilerek tartışılır ve artık çocukların öğrenmek istedikleri başka bir şey kalmadıysa projenin sonlandırma aşamasına geçiş yapılır (Katz ve Chard, 2000 127-128; Helm ve Katz, 2001, 27-50; Roopnarine ve Johnson, 2000, 184-185; Schuler, 2000, 2; Bullard & Bullock, 2002, 6-10) Bu aşamanın işleyiş süreci aşağıda ayrıntılarıyla açıklanmış ve Şekil – 2' de sunulmuştur.

Birinci aşamada hazırlanan ağların gözden geçirilmesi: İkinci aşamanın başlangıcında, öğretmen, hem çocukların birinci aşamada oluşturdukları ağı ve soru listesini hem de kendi tahmini işleyiş planını gözden geçirir. Öğretmen, soru listesinin konuya yeterince odaklanmayı sağladığına ikna olduğunda, proje çalışması için yapılan planlama daha somut bir hale gelir. Bazen çocuklar, öğretmenin tahmin etmediği bir alt konu üzerine de odaklanabilirler. Örneğin, bir yaz tatili projesinde, çocukların ilgisi deniz, kumsal, güneş gibi temalar yerine tatil yerlerindeki kalabalığa yoğunlaşabilir (Aktaran Glassman ve Whaley, 2000, 1-19). Bu noktada, öğretmen çocukların ilgisi doğrultusunda açığa çıkan yeni temayı ya önceden hazırlanan tahmini işleyiş ağının içine yerleştirir ya da yeni bir ağ oluşturur (Helm ve Katz, 2001, 27-29).

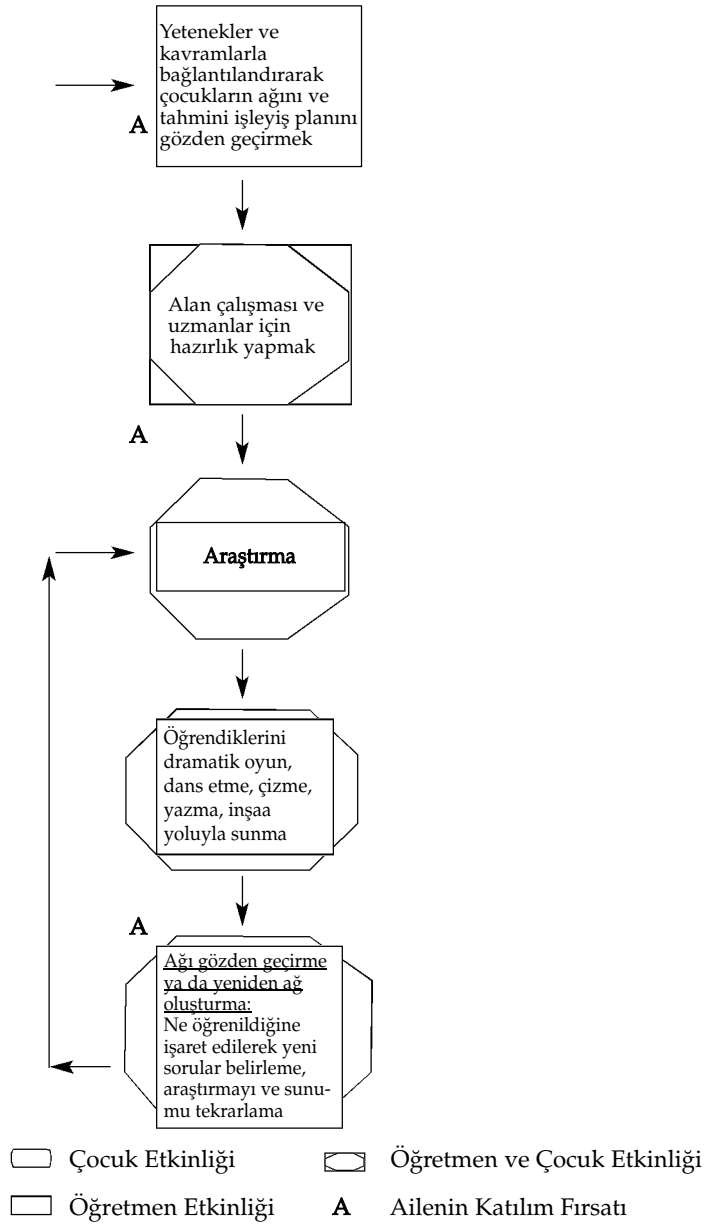
Araştırma yapmaya hazırlanma: Öğretmen, araştırmaya başlamadan önce, ziyaret edilebilecek alanlarla ilgili bir ön değerlendirme yapmalıdır. Planlanan ziyaret alanlarının önceden araştırılması ve düzenlenmesi önemlidir. Çocuklarla yapılacak alan ziyaretleri sırasında karşılaşılabilecek olası riskler önceden dikkatlice ele alınmalıdır. Bu doğrultuda, ziyaret edilecek alan belirlenirken, öğretmen önceden alanı ziyaret ederek personel ile görüşmelidir. Eğer öğretmenin alanı ziyaret etmesi mümkün değilse, alan hakkında ayrıntılı bilgiler alabileceği bir telefon görüşmesi yapması gereklidir. Bu sırada öğretmen, çocukların yapacakları araştırma ve onlardan gelebilecek sorularla ilgili olarak alan personelini ve/veya uzmanları bilgilendirmelidir. Alan seçiminde öğretmen, aşağıdaki unsurları göz önünde bulundurmalıdır (Chard, 1998, 20; Helm ve Katz, 2001, 29-32; Roopnarine ve Johnson, 2000, 185):

- Ziyaret edilecek alan kolay ulaşılabilir olmalı ve birden fazla ziyareti mümkün kılmalıdır.
- Çocukların rahatça araştırma yapabilecekleri güvenli ortam sağlamalıdır.
- Alan, çocukların çeşitli etkinlikler yapmalarına (tırmanma, makineleri araştırma, aletleri çalıştırma vb.) fırsat tanımalı ve bu etkinlikler öğretmen tarafından takip edilebilmelidir.
- Çocuklara, yaşayarak deneyim kazanmalarını sağlayacak olanaklar sunmalıdır.
- Alan çocukların ilgisini çekerek, etkileşime girebilecekleri somut nesneleri içermelidir.
- Alanda çocukların sorularını cevaplandırabilecek çalışanlar ve uzmanlar olmalıdır.
- Eğer mümkünse daha sonra sınıfta incelemeler yapmak için ödünç alınabilecek el yapımı ürünler (oyuncaklar, ekipman, ürünler v.s.) olmalıdır.

Çocukların yeteneklerinin açığa çıkarılması: Alan ziyareti yapılmadan önce, çocuklarda açığa çıkarılabilecek pek çok yetenek vardır. Proje çalışmasından önce, bu yetenekleri geliştirmeleri için çocukların değişik deneyimler yaşamaları sağlanmalı-

dır. Bu nedenle, soru sorma, ayrıntılı gözlem yapabilme, gözlemlerini taslak halinde resimleyebilme, fotoğraf çekme, araç-gereçleri ve yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri malzemeleri kullanabilme gibi yeteneklerin kazandırılması amacıyla çeşitli uygulamalar yaptırılmalıdır (Helm ve Katz, 2001, 33-34).

Şekil – 2. İkinci Aşama: Projenin Geliştirilmesi Aşaması *



* Helm & Katz' dan (2001) alınmıştır.

Araştırma: Projeler kapsamında gerçekleştirilen alan ziyaretleri geleneksel gezilerden farklıdır. Geleneksel alan gezileri, genellikle ünitenin sonunda, çocukların üzerinde çalışmış oldukları konuları doğrudan gözlem yapmalarına olanak sağlar. Geleneksel alan gezileri, projede yapılan alan incelemelerinden daha geniş bir ilgi odağına sahiptir. Proje çalışması, çocukların alanda araştırma yapmalarına fırsat vererek, konu hakkında derinlemesine düşünmelerini sağlar (Chard, 1998, 26). Alan ziyaretlerinde çocuklara öğretmenleri dışında aileleri de eşlik edebilir. Aileler, çocukların yapacağı tüm etkinliklerle ilgili kendi deneyimlerini ve bilgilerini paylaşabilirler (Katz ve Chard, 2000, 111-112). Alan çalışması boyunca, çocuklar sorularına cevap bulmak için, ortamı, kullanılan cihaz ve malzemeleri dikkatlice incelerler. Taslaklar ve çizimler yoluyla, çocuklar nesnelere yakından bakarak parçalar hakkında fikirler geliştirerek süreci takip edebilirler. Ayrıca alan ziyaretleri, çocukların çetele tutarak sayı saymalarını ve nicel verileri daha kolay işlemelerini sağlamaktadır (Roopnarine ve Johnson, 2000, 185). Bu amaçla, yönlendirici, bilgi verici ve uyarıcı işaretlerin yer aldığı yazılı materyaller, etiketler ve panolar da kullanılabilir (Helm ve Katz, 2001, 40-42) Alan gezisi sırasında çocuklar, sınıfa döndükten sonra yapılacak ek araştırmalar için, bazı materyalleri ödünç alabilirler. Ayrıca alanda çalışan kişilerle görüşerek, gözlemlerini taslak halinde resmederek, fotoğraf çekerek ya da video ile kayıt alarak, daha sonraki çalışmalarında bu kayıtları yeniden gözden geçirirler. Çocuklar sınıfa döndükten sonra çalışmalarını, kitaplar, haritalar, çeşitli materyaller, resimler, broşürler gibi ikincil kaynaklarla renklendirerek, tartışmalar ve canlandırmalar yoluyla öğrendiklerini zenginleştirebilirler (Katz ve Chard, 2000, 127; Roopnarine ve Johnson, 2000, 185; Helm ve Katz, 2001, 42-43).

Üçüncü Aşama: Projeyi Sonlandırma Aşaması

Çocuklar alan çalışmasının ardından sınıfa döndükten sonra yapılan etkinlikler sırasında, ilgilerini kaybetmeye başlayabilirler, katılımlarında düşüş görülebilir ya da farklı konulara ilgi göstermeye başlayabilirler. Bu durum projenin doğal akışının bir parçasıdır ve üçüncü aşamaya geçilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu aşamanın en önemli özelliği, çocukların neler öğrendiklerine ve bunları başkalarıyla nasıl paylaşacaklarına karar vermeleridir. Bu sırada öğretmenin rolü, çocuklardan bilgi almak, dokümantasyon yoluyla projeyi gözden geçirmek ve genel hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını değerlendirmektir (Helm ve Katz, 2001, 50-51). Bu aşamanın işleyiş süreci aşağıda açıklanmış ve Şekil – 3' de sunulmuştur.

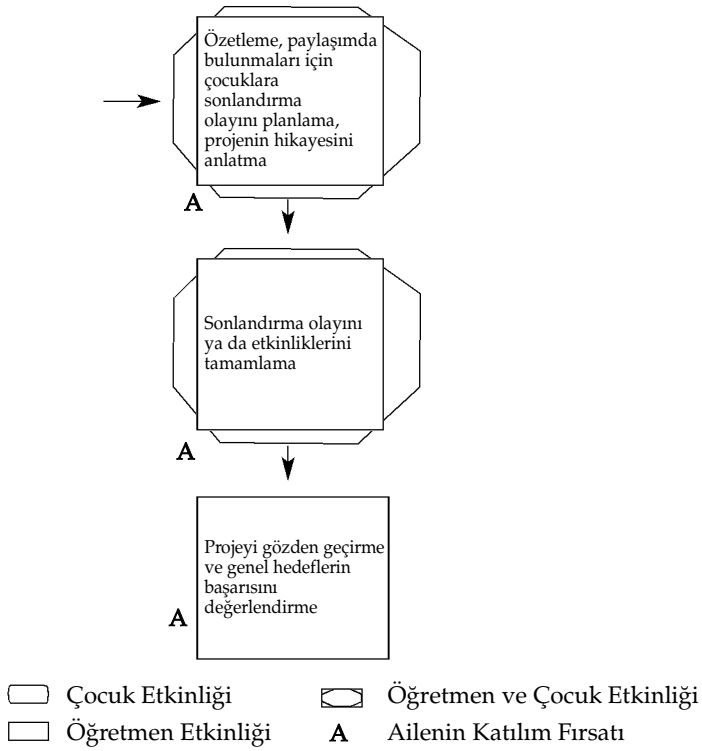
Öğrenilenlere odaklanma: Çocukların proje çalışması boyunca öğrendiklerini ortaya koymaları, elde ettikleri farklı deneyimleri pekiştirmelerine ve bunları bütünleştirmelerine yardımcı olur. Çocukların projenin başlangıcında oluşturulan ağlar üzerine odaklanmaları sağlanarak, öğrendiklerini özetlemeleri istenir. Eğer orijinal ağ, birinci aşamadan beri değişikliğe uğramadıysa, üçüncü aşama sırasında yapılan değişiklikler ya da eklemeler, birinci ve ikinci aşamada yapılanlardan ayırtedilebilecek şekilde kaydedilmelidir. Bu şekilde çocuklar ve öğretmen ağ üzerinde nelerin yeni olduğunu, diğer bir deyişle nelerin öğrenildiğini gözlemleyebilirler. Çocuklar resimler ve çizimler yoluyla öğrendiklerini ifade etmeleri için desteklenebilir. Bunlar sınıf ortamında çocuklarla birlikte gözden geçirilip, eklemeler yapılarak tartışılabilir. Öğretmenler çocukların çalışmalarını gözden geçirdikçe, birinci ve ikinci aşamadaki çizimlerindeki değişimleri fark edecek ve becerilerindeki gelişimi gözlemleme imkanına sahip olacaklardır (Anonim, 2003; Helm ve Katz, 2001, 51-53; Roopnarine ve Johnson, 2000, 185).

Öğrenilenleri diğerleriyle paylaşma: Projede öğrenilenlerin belirlenerek tartışılmasından sonra çocuklar, öğrendiklerini aileleriyle, diğer sınıflardaki çocuklarla ve

onların öğretmenleriyle paylaşmaları konusunda yönlendirilmelidir. Çocuklar sonlandırma etkinlikleri kapsamında kazanımlarını paylaşırlarken, dramaların, oyunların, sergilerin, raporların, el kitaplarının ve okul sunumlarının yanısıra projenin resmedilerek ya da canlandırılarak hikâyelendirilmesinden de yararlanabilirler. Ancak bazı projeler bu etkinlikleri gerçekleştirebilecek düzeyde belgeye ya da ürüne sahip olmayabilirler. Bu noktada, çocuklar için deneyim her şeyden daha önemlidir. Öğretmen, sonlandırma etkinliğini planlarken, çalışmanın çocuklar için anlam taşıması gerektiğini gözden kaçırmamalıdır. Bu etkinlikler, hem proje içinde çalışan hem de çalışmanın sonuçlarını gözlemleyen çocuklar için yararlıdır. Projeyi gerçekleştiren çocuklarla etkinliklerin tartışılması, diğer çocukların çalışma hakkında bilgi edinmelerini de sağlamaktadır (Helm ve Katz, 2001, 53-55; Roopnarine ve Johnson, 2000, 185-186).

Dokümantasyon: Dokümantasyon, proje yaklaşımının bütünleştirici bir parçasıdır. Öğrenmeye ilişkin kanıtların toplanması, analiz edilmesi ve tanımlanarak sunulması dokümantasyon olarak adlandırılır. İyi bir dokümantasyon, çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişim alanlarındaki öğrenmeleri hakkında önemli ipuçları sağlar. Etkinliklerinin öğretmenleri tarafından belgelendiğinin farkına varan çocuklar, yaptıkları çalışmaları önemseyerek daha fazla çaba göstermektedirler. Projelerin dokümantasyonu genellikle, gözlemleri, çocukların yaptıkları ürünleri, portfolyoları, çocuğun kendi düşüncelerinin yansımalarını ve öğrenme deneyimine ilişkin hikayeleri kapsamaktadır. Ayrıca dokümantasyon anekdotlardan, çocukların yaptıkları çeşitli çalışmalardan ve ses ya da video kayıtlarından da oluşabilir (Helm ve Katz, 2001, 55-63).

Şekil – 3. Üçüncü Aşama: Projeyi Sonlandırma Aşaması *



* Helm & Katz' dan (2001) alınmıştır.

Değerlendirme: Bir projenin başarısını değerlendirmenin yolu, deneyimlerin içselleştirilerek konuyla bütünleşmenin ve öğrenmenin ne kadar gerçekleştiğinin belirlenmesidir. Öğretmenler projenin sonuçlarını görebilir ve hem her bir çocuk için hem de bütün grup için hedefler açısından projenin etkililiğini değerlendirebilirler (Katz ve Chard, 2000, 134- 135; Helm ve Katz, 2001, 65-66; Chard, 1998, 48-51; Roopnarine ve Johnson, 2000, 188). Öğrenmenin değerlendirilmesinde aşağıdaki temel noktalar önem kazanmaktadır:

- Çocuklar kendi çalışmalarının sorumluluğunu taşıyabilmelidirler.
- Çocuklar çalışmalara yoğun bir şekilde katılımda bulunarak doyum sağlayabilmelidirler.
- Çocuklar problem çözme becerilerini geliştirebilmelidirler.
- Çocuklar başkalarıyla birlikte işbirliği içinde çalışabilme becerisini kazanmalıdırlar.
- Proje çalışması çocukların zaman ve emek harcayacakları, görev alacakları, düşünme ve sosyal becerilerini geliştirebilecek düzeyde planlanmalıdır.
- Çocukların projede yaptıkları çalışmalar onların öğrenmelerini değerlendirmeye imkan tanıyacak nitelikte olmalıdır.
- Öğretmen çocukların çalışmalarını kolaylaştırıp yönlendirecek zengin bir çevrede deneyimler ve etkinlikler sağlamalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Çocukluk yılları, çevreyi ve yaşantıları araştırarak gözlem yapabilme ve öğrenme becerilerinin güçlendirilmesi için en uygun zamandır. Gelişimi ve değişimi destekleyen, eğitim programlarının zenginleşmesini sağlayan yaklaşımlardan biri olan proje yaklaşımı, eğitimin tamamlayıcı bir parçası olarak görülmektedir. Proje çalışmasının eğitim programı kapsamına dahil edilmesi, bazı temel öğrenme hedeflerini gerçekleştirmektedir (Helm ve Katz, 2001, 6; Roopnarine ve Johnson, 2000, 189). Bunlar:

- Bilginin çocuk tarafından inşaa yoluyla kazanılması,
- Farklı zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin gelişmesi,
- Varolan ilgi ve eğilimlerin güçlendirilerek, bunlara yenilerin eklenmesi,
- Grupla birlikte, çaba sarfeden ve öğrenen bir birey olarak çocuğun kendisi hakkında olumlu düşünceler geliştirmesi.

Projeler, çocukların çeşitli konularda yaptıkları çalışmalarda temel yeteneklerini ortaya koyacakları fırsatlar sunmaktadır. Proje çalışmalarında, çocuklar kendilerini derinlemesine araştırma yapan ve öğrenen bireyler olarak görmekte ve çeşitli problemlerle baş edebileceklerine dair kendilerine olan güvenleri ve saygıları artmaktadır.

Sistematik öğretim yöntemleriyle birlikte zenginleştirici ve üretici proje çalışmalarının kullanımı, çocukları öğrenmeye daha istekli hale getirmektedir. Ayrıca, aileler çocuklarının öğrenme sürecindeki gelişimlerini izleyerek ve katılımda bulunarak destekleyebilmektedirler. Proje çalışmasına ailelerin de katılımı, çocukla aile ara-

sındaki iletişimi güçlendirir, çocukların konuyla ilgili motivasyonunu arttırır. Eğitim yaşantısının paylaşımı, takım çalışması yapma ve toplumun bir parçası olma duygusunu harekete geçirir.

Öğretmenler ise, proje çalışmalarının eğlenceli, dinamik ve işbirlikçi doğası nedeniyle sınıf içindeki sorunlarla daha kolay baş edebilir hale gelmektedirler (Helm ve Katz, 2001, 8; Roopnarine ve Johnson, 2000, 189). Yeni değerli bilgiler elde etmenin ve yetenekleri sergilemenin yanı sıra bir konuda uzmanlaşmış olma duygusu konuların anlaşılması için derin bir iç görüye ulaşmayı da sağlayacaktır.

Bir çalışmanın proje olarak tanımlanabilmesi için, çocuğun kararlarıyla katıldığı bir sürecin varlığından söz etmek gerekir. Ayrıca eğitim programının yalnızca proje yaklaşımından oluşması da bu yaklaşımın temel felsefesi ile çelişmektedir. Bu bakımdan proje çalışmalarının tamamlayıcı ve zenginleştirici niteliğinden yararlanarak hem öğrenci, hem de öğretmen için okul deneyimlerini ilgi çekici hale getirmek mümkün olabilmektedir. Ancak bu koşullar altında gerçekleştirilen proje çalışmalarının, yaklaşımın temel amaçları doğrultusunda bir öğrenme sürecinin yaşanması söz konusu olabilecektir. Özellikle okulöncesi dönem eğitiminde ve ilköğretimin birinci kademesinde bütünleştirici bir bakış açısıyla yürütülen proje çalışmalarıyla, günümüzde erken çocukluk eğitimine önemli katkılar sağlanacağı düşülmektedir.

Kaynakça

Bullard, Julie & Bullock, Janis (2002) "*Modeling Collaboration, In-Depth Projects, and Cognitive, Discourse: A Reggio Emilia and Project Approach Course*" **Early Childhood Research & Practice,** 4 (2), ss. 1-22.

Chard, Sylvia C. (1998) **The Project Approach: Making Curriculum Come Alive,** Scholastic Inc, USA.

Glassman, Michael & Whaley, Kimberlee (2000) "*The Use of Long-Term Projects in Early Childhood Classrooms in Light of Dewey's Educational Phlisophy*" **Early Childhood Research & Practice**, 2 (1), ss.1-19.

Helm, Judy Harris & Katz, Lilian G. (2001) **Young Investigators: The Project Approach in The Early Years,** Teachers College Press, Columbia.

Katz, Lilian G. & Chard, Sylvia C. (2000) **Engaging Children' s Minds: The Project Approach (2nd Edition),** Ablex Publishing Corporation, Connecticut.

Katz, Lilian G. & Chard, Sylvia C. (1998) "*Issues in Selecting Topics for Projects*", (ERIC Document Reproduction Service No. EDO-PS-98-8).

Katz, Lilian G. (1994). "*The Project Approach*", (ERIC Document Reproduction Service No. EDO-PS-94-6).

http://www.project-approach.com/development/phases.htm, "*Project Approach: Three Phases.*" 2 Nisan 2003.

Roopnarine, Jaipaul L. & Johnson, James E. (2000) **Approaches to Early Childhood Education** , Prentice-Hall Inc, New Jersey.

Schuler, Dot (2000) "*The Project Approach: Meeting The State Standards*" **Early Childhood Research and Practice**, 2(1), ss.1-25.

Temel, Fulya, Kandır, Adalet, Erdemir, Nilay, Koçer Çiftçibaşı, Hale (2003) **Proje Yaklaşımı ve Program Örnekleri** . Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

PROJECT APPROACH AND PHASES IN PRE-PRIMARY EDUCATION

Şakire ANLIAK*

Hülya YILMAZ**

Derya ŞAHİN BEYAZKÜRK***

Abstract

Key Words:

Project approach gives an opportunity for children in order to do research about various topics by making collaboration in classroom as well as outside. This approach which could be easily combined with different educational models based on experiential learning as a popular approach in early childhood education. Project works are carried out by children in the direction of their interests after specifying the topic both as an individual and as a whole group. Project work is conducted in three phases. In the first phase, project topic and related questions are determined by children and their teachers. In the second phase, children gain knowledge by direct experience and deeper investigation. In the third phase, children share their new knowledge with others. Meanwhile, teacher reviews the project work in the case of documentation and evaluates the project in terms of preliminary goals. The purpose of the present study is to introduce the phases of project approach, to make widely used program in order to enrich preschool education programs as well as primary school curriculum based on basic philosophy of this approach.

Key Words: Project approach, investigation, curriculum

* Assistant Prof. Dr.; Ege University Faculty of Education Department of Primary School Teaching

** Assoc Prof. Dr.; Ege University Faculty of Education Department of Primary School Teaching

* Assistant Prof. Dr.; Ege University Faculty of Education Department of Primary School Teaching

LİSELERDE FEN SINIFLARINDA ÖĞRETMEN PROFİLLERİ*

Sibel TELLİ***

Perry den BROK****

Jale ÇAKIROĞLU*****

Özet

Araştırmanın amacı öğrencilerin öğretmen davranışlarını algılamalarında etkili olan değişkenleri belirlemek ve bu sonuçlara dayanarak liselerde fen sınıflarında kişilerarası öğretmen profillerini incelemektir. Veriler, Öğretmen Etkileşim Ölçeği'nin (QTI) Türkçe versiyonuyla toplanmıştır. Örneklem Ankara, Bursa ve İzmir'de bulunan 14 lisenin, 81 sınıfında öğrenim gören toplam 2342 öğrenci ile bu sınıflara ders veren 40 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimleyici, yorumlayıcı istatistik yöntemleri ve ANOVA kullanılmıştır. Aynı zamanda ölçeğin farklı boyutları sınıf seviyesinde analiz edilmiş ve var olan profillerle karşılaştırılmıştır.

Genel olarak, araştırma sonucunda öğrencilerin, öğretmenlerini sınıfta kontrollü, bir hayli yardımsever ve işbirlikçi olarak algıladığı bulunmuştur. Emir verici, Toleranslı/Otoriter ve Otoriter kişilerarası öğretmen profillerine daha çok rastlanmıştır. Ayrıca, sınıf seviyesinin, öğretmen cinsiyetinin ve dersin, öğrenci algıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Literatürdeki pek çok çalışmadan farklı olarak, ülkemizdeki bu çalışmada kız ve erkek öğrencilerin, öğretmen davranışlarını algılarında bir farklılığa rastlanmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Fen eğitimi, öğrenci algıları, sınıf öğrenme ortamı, öğretmen- öğrenci kişilerarası ilişkiler

Giriş

Sınıf, öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimin ve öğretmenin öğrencilerle iletişiminin gerçekleştiği, öğrenmenin oluştuğu ortam olarak araştırmacıların dikkatini çekmektedir. Öğrenme ve sınıf yönetimi gibi pek çok konu doğrudan veya dolaylı olarak öğretmen–öğrenci iletişimiyle ilgilidir. Öğrencilerin, öğretmenlerinin kişilera-

---

* Bu çalışma Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen 7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde (07-09 Eylül 2006) poster olarak sunulmuştur.

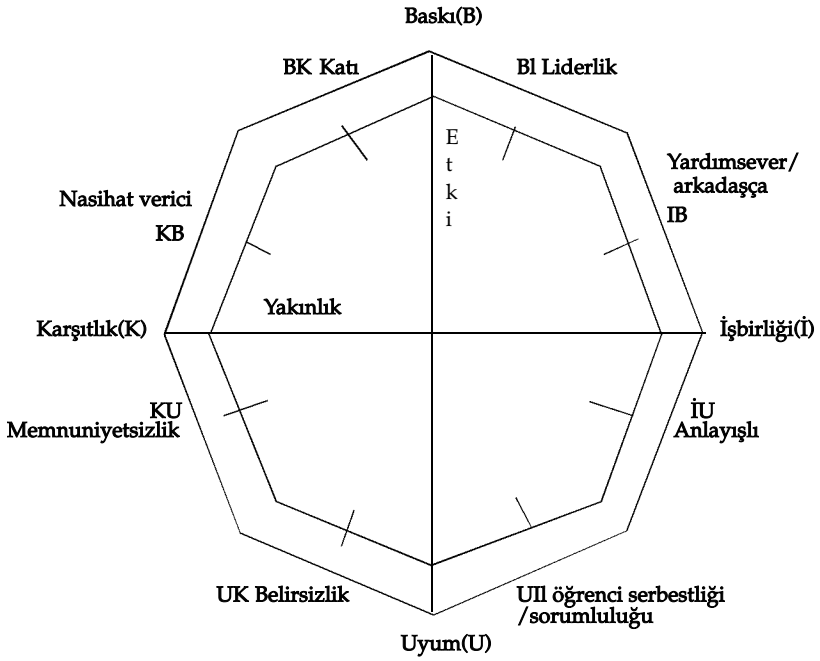
** Bu çalışma, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi (BAP) kapsamında hazırlanan "Liselerdeki öğrencilerin, fen öğretmelerinin kişilerarası davranışlarını algıları" isimli proje çalışması ile finans edilmiştir.

*** Dr., Matematik ve Fen Bilimleri Fakültesi, Groningen Üniversitesi (RUG), The Netherleands.

**** Doç. Dr., Eindhoven School of Education, Technical University Eindhoven, Eindhoven, the Netherlands

***** Doç. Dr. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

rası davranış algılamalarını tanımlamak için, Leary modeli (1957) eğitime uyarlanarak *Kişilerarası Öğretmen Davranışları Modeli* (MITB) geliştirilmiştir (Wubbels ve Levy, 1991). Modelde, kişilerarası davranış, iki boyutta, Baskı-Uyum (Etki) ve Karşıtlık-İşbirliği (Yakınlık) olarak tanımlanmaktadır. İki ana boyut, öğretmen davranışlarını tanımlamak amacıyla, sekiz alt bölüm (Liderlik, Yardımcı/Arkadaşça, Anlayışlı, Öğrenci Serbestliği/Sorumluluğu, Belirsizlik, Memnuniyetsizlik, Nasihat verici, ve Katı) olarak düzenlenmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Öğretmenlerin Kişilerarası Davranışları Modeli (MITB)'nin Sekiz Alt Bölümü

Şekil 1'de görüldüğü üzere, her bir bölüme Bİ, İB vb. şeklinde grafikteki yerlerine göre isimler verilmiştir. Örneğin, Liderlik (Bİ) bölümünde, Baskı (B) ve İşbirliği (İ) özelliklerinin her ikisinin de bulunmasına rağmen, Baskı (B) yönü İşbirliği (İ) yönünden daha öncelikli gelmektedir. Benzer olarak, Yardımcı/Arkadaşça (İB) bölümünde; işbirliği yönü baskı yönünden daha öncelikli gelen davranışı içermektedir.

Her bölümdeki davranışların bazı genel özelikleri Tablo 1'de verilmiştir.

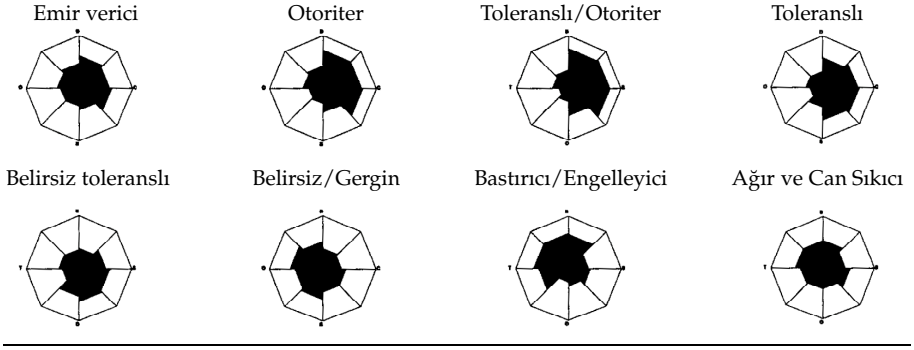
Tablo 1: Öğretmenlerin Kişilerarası Davranışları Modeli (MITB)'deki Sekiz Davranış Şeklinin Genel Özellikleri

	DAVRANIŞ	ÖZELLİKLERİ
Bİ	LİDERLİK	Organizasyon yapar, yön verir, ödevlere karar verir, yöntemi belirler, sınıfta neler olduğundan haberdardır, sınıf ortamını kurar, hedefleri net açıklar, öğrencilerin dikkatini toplar.
İB	ÖĞRENCİ ARKADAŞÇA	Yardım eder, ilgilidir, merak eder, şaka yapabilir, öğrenciye güven ve sorumluluk verir.
İU	ANLAYIŞLI	İlgi ile dinler, güven verir, önemi vurgular, onaylayıcıdır, sabırlıdır, açıktır, farklılıkları bulmak için yollar araştırır.
Uİ	ÖĞRENCİ SORUMLULUĞU SERBESTLİK	Bağımsız çalışmalar için izin verir, şefkatlidir, öğrencilerin kendi kavrama düzeylerinde dersi takip etmesine izin verir, öğrenciler sınıfta yerlerine oturuncaya kadar bekler, öğrenci aktivitelerini kabul eder.
UK	BELİRSİZLİK	Kararsız davranır, özür diler, "bekle ve gör" tutumundadır, çekingendir.
KU	HOŞNUTSUZ	Beğenmez, tenkit eder, soruları ciddidir, mutsuz gözükür ya da morali bozuktur, kritik eder.
KB	NASİHAT VERİCİ	Sinirlenir, alaycı ve iğneleyici ifadeleri vardır, sinirli olduğunu belli eder, yasak koyar, ceza verir, azarlar, nasihat verir.
BK	KATI	Katı bir yönetim ve yol takip eder, kontrol eder, yargılar, sessizlik ister, kuralları koyar, zor testler verir.

Bu modelde verilen ve yukarıdaki tabloda tanımlanan sekiz alt bölüm arasında sınırlar kesin değildir ve komşu bölümler birbirlerinin alanlarını aynı zamanda kısmen kapsamaktadır, yani çakışmaktadırlar. Örneğin, "Arkadaş canlısıdır. " şeklindeki bir davranış hem anlayış hem de Yardımcı/Arkadaşça bölümlerinin özelliklerini içermektedir. Öte yandan birbirlerine karşıt bölümler, karşıt davranışları tanımlamaktadır. Örneğin, Öğrenci Sorumluluğu/Serbestlik ile Katı bölümü karşı karşıyadır.

Bu modele dayanarak kişilerarası davranışları belirlemek amacıyla, Wubbels ve diğerleri "Öğretmen Etkileşim Ölçeği " (Questionnaire on Teacher Interaction-QTI) adını verdikleri bir ölçek geliştirdiler (Wubbels ve Levy, 1991; 1993). Araştırmalar, öğrencilerin, öğretmenlerinin kişilerarası davranış algılarının öğrenci ve öğretmen cinsiyeti, yaşı, öğretmen tecrübesi, sınıftaki öğrenci sayısı, öğrencilerin başarı ve ders alanı (fen, matematik gibi) gibi faktörlerden etkilendiğini göstermiştir (Levy, den Brok, Wubbles ve Brekelmans, 2003; den Brok, Fisher ve Scott, 2005; Brekelmans, Wubbles ve van Tartwijk, 2006). Öğretmen Etkileşim Ölçeği ile yürütülen çalışmalar sırasında toplanan veriler, öğretmenlerin kişilerarası davranış tiplerinin (Wubbels,

B rekelmans, Créton, ve Hooymayers, 1990) belirlenmesini de sağlamıştır. Öğretmenlerin her alt boyutla ilgili kabul edilebilir davranışları vardır. Yani öğretmen için Hoşnutsuz, Belirsiz ya da Nasihat Verici veya herhangi bir bölümde gruplandırılabilecek davranışlar bulunmaktadır. Sonuç olarak, her öğretmen her bölümde davranışlar gösterebilmektedir ve her bölüm ile ilgili puanları bulunmaktadır. Bunlara dayanarak düzenlenen sekiz öğretmen profili Şekil 2'de grafik olarak verilmiştir. Koyu olarak gösterilen kısımlar ilgili bölümde öğretmen davranışlarının düzeyini göstermektedir.



Şekil 2. Sekiz Kişilerarası Davranış Görüntüsünün Grafik ile Gösterimi

Ülkemizde öğretmen davranışlarının algılanması ve sınıf içi iletişimi konuları araştırmacıların her geçen gün daha çok dikkatini çekmektedir (Rakıcı, 2004; Beyazkürk ve Kesner 2005; Şimşeker, 2005, Özay, Kaya ve Sezek, 2004, Genç, 2007).

Bu çalışmada Öğretmen Etkileşim Ölçeği'nin yeni geliştirilen Türkçe versiyonu kullanılmıştır (Telli, den Brok ve Çakıroğlu, 2007a). Ölçek ilk kez farklı şehirlerde, büyük bir örneklemde ve fen (fizik, kimya ve biyoloji) branşlarını kapsayacak şekilde, bu çalışmada uygulanmıştır.

Araştırma Soruları

1. Biyoloji, fizik ve kimya derslerinde öğrenim gören öğrencilerinin, öğretmenlerinin kişilerarası davranışlarını algılamalarında sınıf seviyesine, öğretmen-öğrenci cinsiyetine, öğretmenin hizmet yılına ve branşa göre farklılık var mıdır?

2. Liselerdeki kişilerarası öğretmen profilleri nelerdir?

Yöntem

Örneklem

Bu çalışmaya, Ankara, Bursa ve İzmir şehir merkezlerinden rasgele seçilmiş olan 14 genel lisenin 9., 10., ve 11. sınıflarında öğrenim gören 2342 öğrenci ve hizmet yılı 5-25 yıl arasında değişen 40 öğretmen katılmıştır. Örneklem, 1243 kız (%53), 1032 erkek (% 44) öğrenciden oluşmaktadır. 68 öğrenci bu konuda bilgi vermemiştir. Öğrencilerin 1224'ü 9. sınıfta (% 52.3), 632'si 10. sınıfta (% 27), 486'sı da 11. sınıftadır (% 20). Çalışmaya, 15 fizik (% 37.5), 13 kimya (% 32.5) ve 12 (% 30) biyoloji öğretmeni katılmıştır. Örneklemin şehirlere göre dağılımı; Ankara % 31.6, İzmir %39.5 ve Bursa % 28.9 şeklindedir.

Ölçek

Öğretmen Etkileşim Ölçeği (QTI)'nin orijinal Felemenk versiyonu 77 maddeden oluşmaktadır. Daha sonra 64 maddeli Amerikan (Wubbels ve Levy, 1991) ve 48 maddeli Avustralya (Fisher, Fraser ve Wubbels, 1993) versiyonları da geliştirilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipi ile değerlendirilmektedir. Çalışmada Telli, den Brok ve Çakıroğlu (2007a) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Bu ölçek sekiz alt bölümden oluşmakta ve toplam 62 madde içermektedir (Tablo 2).

Tablo 2: Öğretmen Etkileşim Ölçeğinin (QTI) Türkçe Versiyonunun Boyutlara Göre Örnek Maddeleri

	Bölüm	Örnek maddeler
Bİ	Liderlik	Sınıfta tüm öğrencilerin isimlerini bilir.
İB	Yardımcı/ Arkadaşça	Öğrencileri cesaretlendirir.
İU	Anlayışlı	Yapamadığımız ödevler için bize fazla zaman verir.
Uİ	Öğrenci Serbestliği	Sınıfta bazı kuralları bozabiliriz.
UK	Belirsizlik	Sınıfta aldığı kararları sürekli değiştirir.
KU	Hoşnutsuzluk	Kendisi hakkında; kişisel bir soru sormak zordur.
KB	Nasihat verici	Dersi kesip davranışlarımız hakkında konuşur.
BK	Katı	Bir soru sorulduğu zaman, öğrenciler yanlış cevap vermekten korkarlar.

Öğretmen Etkileşim Ölçeğinin (QTI) Türkçe versiyonunda, sekiz alt bölümün Cronbach's alpha değerleri oldukça yüksek olarak bulunmuştur (0.74 ve 0.97 arasında). Bölümlerin sınıflar arası korelasyon değerleri 0.24 ile 0.45 arasında değişmektedir. Bu da ölçeğin sınıflar arası farklılıkları belirleyebilecek düzeyde olduğunu göstermektedir. Faktör analizlerinin sonuçlarına göre, iki faktör sekiz alt bölümde yapılanmaktadır. Bu iki faktör (eigenvalue 1'den büyük) %86 varyansı açıklayabilmektedir. Bunlar Etki ve Yakınlık boyutları olarak yorumlanabilir. Buna ek olarak, belirlenen faktörler (iki boyut) arasındaki korelasyon öğretmenin kişilerarası davranış modeline uygundur. Yani istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon yoktur (kor=0.16; p= 0.19). Bu çalışmada alpha değeri birey bazında 0.44 ve 0.84, sınıf bazında 0.65 ve 0.94 aralıklarında bulunmuştur (Tablo 3).

Tablo 3: Öğretmen Etkileşim Ölçeğinin (QTI) Boyutlarının Sınıf ve Bireysel Bazda Güvenirlilik Analizleri (alpha) ve Eta Square Değerleri

	Bölüm	Analiz birimi	Güvenirlilik (Alpha)	Eta Squared
Bİ	Liderlik	Birey	0.73	0.25
		Sınıf	0.82	
İB	Yardımcı/ Arkadaşça	Birey	0.84	0.29
		Sınıf	0.94	
İU	Anlayışlı	Birey	0.95	
		Sınıf	0.81	0.18

Uİ	Öğrenci Serbestliği	Birey	0.44	0.21
		Sınıf	0.65	
UK	Belirsizlik	Birey	0.69	0.27
		Sınıf	0.89	
KU	Hoşnutsuzluk	Birey	0.76	0.29
		Sınıf	0.94	
KB	Nasihat verici	Birey	0.72	0.29
		Sınıf	0.90	
BK	Katı	Birey	0.67	0.27
		Sınıf	0.89	

Bulguların Analizi

Öncelikli olarak, çalışmaya katılan tüm öğretmenler için, ortalama bir profil yapısı ve QTI boyut değerleri incelendi. Daha sonra, ilk araştırma sorusunu cevaplandırmak için, öğrenci algıları sınıf seviyesinde gruplandırılarak mevcut QTI öğretmen profilleri ile karşılaştırıldı. Böylelikle kaç sınıfta, hangi profilde öğretmen olduğu belirlendi.

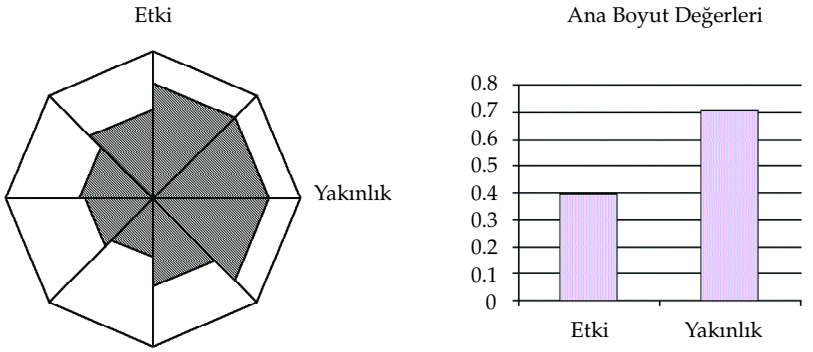
İkinci araştırma sorusunu cevaplandırmak için, çeşitli bağımsız değişkenler kullanarak- öğretmen ve öğrenci cinsiyeti, öğretmenin hizmet süresi, ders, sınıf seviyesi, gibi- QTI boyut değerleri üzerinde ANOVA (Varyans Analizi) yapıldı. QTI'ın iki boyutu hesaplanırken gonimetrik yerlere göre düzenlenen aşağıda verilmekte olan formülden faydalanılmıştır:

Etki = (.92*Bİ) + (.38*İB) - (.38*İU) - (.92*Uİ) - (.92*UK) -(.38*KU) +(.38*KB) + (.92*BK);

Yakınlık = (.38*Bİ) + (.92*İB) + (.92*İU) + (.38*Uİ) – (.38*UK) – (.92*KU) – (.92*KB) – (.38*BK).

Sonuçlar

Analizler sonucunda çalışmaya katılan öğretmenler ($n_{öğrenci}$ = 2342, $n_{sınıf\ sayısı}$ = 81) için ortalama bir profil ve QTI boyut değerleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.



Şekil 3: Çalışmaya Katılan Fen Öğretmenlerinin Etki ve Yakınlık Boyutlarında Aldığı Ortalama Değer ve Öğretmenlerin Genel Profili
($n_{öğrenci}$ = 2342, $n_{sınıf\ sayısı}$ = 81)

Değerlendirme BU (Etki) ve Kİ (Yakınlık) boyutları için –3 ve +3 aralığında yapılmaktadır. Çalışma sonucunda, Katı boyutundaki ortalama değer 1.99 bulunmuştur. Bu, farklı ülkelerde QTI ile yapılan çalışmalardaki ortalama değerden biraz yüksektir. Ancak ülkemizde yürütülen çalışmalardaki bulgularla paralellik göstermektedir (Telli, 2006; Şimşeker 2005; Telli vd. 2007b). Şekil 3'te grafik ve diyagram olarak verilen öğrenci algılarının ortalama değerlerine göre, fen branşı öğretmenlerin genellikle sınıfta karşıt davranışlardan ziyade (Belirsiz, Hoşnutsuz ve Nasihat verici), daha çok kontrollü, ve oldukça yardımsever davranışlarla (Liderlik, Yardımcı/Arkadaşça ve Anlayışlı) algılandığı belirlenmiştir. Bu sonuç yapılan diğer çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Wubbles ve Levy 1993). Genel olarak bu profil, Toleranslı/Otoriter öğretmen profiline yakındır. Brekelmans, Levy ve Rodriguez (1993) ve Wubbels ve Levy (1993: s.50) bu öğretmen profili için şu tanımı vermiştir:

"Toleranslı/Otoriter öğretmen, sınıfta öğrenci serbestliğini ve sorumluluğunu destekleyen bir yapı oluşturur. Öğrencinin olumlu cevap verdiği farklı pek çok yöntemi sınıfta kullanır. Genellikle derslerini küçük çalışma grupları şeklinde organize eder. Sınıf ortamı Otoriter öğretmenin sınıf ortamına benzemesine rağmen, Toleranslı/Otoriter öğretmen, öğrencileri ile daha yakın ilişkiler geliştirmeye gayret eder. Sınıf dersten genellikle hoşnuttur ve büyük oranda derse katılır. Öğretmen ve öğrenciler ara sıra gülerken görülebilir ve kuralları uygulamak için herhangi bir zorlama yoktur. Öğretmen dersin akışını bozan ufak çaplı hareketleri önemsemez ve ağırlıklı olarak derste dikkat toplamaya çalışır. Öğrenciler hedeflerine ulaşmak için çalışırlar, bunun sonucunda öğretmen, öğretim hedeflerine genel olarak ulaşır".

Analizler sonucunda Emir verici (%19.8), Toleranslı/Otoriter (%34.6) ve Otoriter (%35.8) kişilerarası öğretmen profillerine daha çok rastlanmıştır. Bu üç öğretmen profili toplamda % 90.2 dir. Bununla birlikte, bu çalışmada Belirsiz/Gergin öğretmen profiline rastlanmamıştır (Tablo 4).

Tablo 4: Öğretmen Profillerinin Sınıflara Göre Dağılımı
($n_{öğrenci}$ = 2342, $n_{sınıf\ sayısı}$ = 81)

Öğretmen profili	Sınıf sayısı
Emir verici	16
Otoriter	29
Toleranslı/Otoriter	28
Toleranslı	2
Belirsiz/Toleranslı	1
Belirsiz/Gergin	----
Bastırıcı/Engelleyici	3
Ağır-can sıkıcı	2

Araştırma sonuçları bize öğrenci sınıf seviyesinin ve öğretmen cinsiyetinin öğrenci algıları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Sınıf büyüklüğü ve sınıf seviyeleri ile boyutlar arasındaki bulgular literatür ile benzerlik göstermektedir (Levy, vd., 2003). Bununla birlikte, literatürden farklı olarak bu çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında algı farklılığı belirlenmemiştir (Levy vd., 2003).

Biyoloji öğretmenleri ölçeğin her iki ana boyutunda –Etki ve Yakınlık- en yüksek değerler ile algılanmıştır. Öte yandan, Kimya öğretmenleri ise her iki boyutta en alt değerlerle algılanmışlardır. (Bkz. Ek A).

Tartışma

Bu çalışmanın sonuçları, bir kez daha, 62 maddelik QTI-Türkçe versiyonunun geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir. Ölçek sınıflar arası farklılıkları rahatlıkla ayırt edebilmektedir. Öğrencilerin ortalama algıları dikkate alındığında,, öğrenciler öğretmenlerini genellikle sınıfta oldukça kontrollü ve yardımsever davranışlarla algılamaktadırlar. Bu durum kültürel özelliklerden kaynaklanabileceği gibi, aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin toplumda saygı görmesi ve özellikle son yıllarda eğitim fakültelerinin giriş puanlarının yükselmesi ile de ilgili olabilir. Öğretmenlerimiz genellikle sınıfta güçlü liderlik özellikleri göstermekte ve müfredatı zamanında tamamlayıp, öğrencilerinin sınavlarında başarılı olmalarını sağlamaya çalışmaktadır. Bunun yanında, öğretmenlerimizin sınıf ortamında öğrencileri ile sağlıklı bir iletişim kurmaları ve öğrencilerin istedikleri her konuda rahatlıkla danışabilecekleri biri olmaları bu algıların yüksek çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Önceki çalışmalara oranla (Telli vd., 2007a), bu çalışmada daha fazla öğretmen profiline rastlanmakla birlikte, Toleranslı, Belirsiz/Toleranslı, Bastırıcı/Engelleyici ve Ağır Can Sıkıcı profillere çok az rastlanmıştır. Bunun muhtemel nedeni öğretmen katılımının gönüllü olması ve öğretmenlerin çalışmaya katılacak sınıfları kendilerinin belirlemesi olabilir. İleride daha büyük örneklem ile yapılacak çalışmalar bu konuda olduğu gibi "Türkiye'ye özgü Toleranslı/Otoriter profili" ile ilgili de daha net sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır (Telli, den Brok ve Çakıroğlu 2007b). Ayrıca, araştırma sonuçları, fen derslerine göre de öğretmen davranışlarının algılarında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Örneğin, biyoloji öğretmenleri her iki boyutta da daha yüksek değerler ile algılanmışlardır. Konuların daha güncel ve öğrencilerin günlük hayatlarıyla ilgili olmasının buna bir neden olabileceği düşünülebilir. Öte yandan kimya öğretmenlerinin her iki boyutta en alt değerlerle algılanması, kimya dersinde öğrencilerin problem çözme ve hesaplamalar sırasında öğretmenlerinden daha fazla uyarı ve düzeltme alma olasılılığının olmasından kaynaklanmış olabilir.

Bu çalışmada, öğretmen ve öğrencilerin, öğretmenlerin kişilerarası davranışlarını algıları hakkında bilgi toplayarak, öğretmen eğitimi programları ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunulmak istenmiştir. Böylece öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu bir iletişim sağlayarak ve bunu geliştirerek sınıf içi öğrenme ortamının verimliliğinin artırılması mümkündür.

Kaynakça

Beyaztürk, Derya ve Kesner, E. John. E. (2005) Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6(5), 547-554.

Brekelmans, Mieke Wubbles, Theo., ve van Tartwijk, Jan (2006). *Teacher – student relationship across the teaching career*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association Research Association (AERA), San Fransisco, USA.

Brekelmans, M., Levy, J., ve Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like?* (pp. 46-55). London: The Falmer Press.

den Brok, Perry. J., Fisher, Darrell. L, ve Scott, Rowena H. (2005). The importance of teacher international behaviour for students attitudes in Brunei primary Science classes. *International Journal of Science Education, 27*, 765 - 779

den Brok, Perry. J., Fisher, Darrell. L., Brekelmans, Mieke., Wubbels, Theo , ve Rickards, Tony. (2006). Secondary teachers' interpersonal style in Singapore, Brunei and Australia: a cross-national study. *Asia-Pacific Journal of Education, 26*, 79-95

Fisher, Darrell. L., Fraser, Barry. J., ve Wubbels, Theo. (1993). Interpersonal teacher behaviour and school climate. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationship in Education* (pp. 103-112). London: The Falmer Press.

Genç, S. Zeki (2007). Öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler. *Milli Eğitim Derğisi. 173*, 210-218.MEB yayınları. Ankara

Leary, Timothy. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.

Levy, Jack., den Brok, Perry. J., Wubbels, Theo., ve Brekelmans, Mieke. (2003). Students' perceptions of the interpersonal aspect of the learning environment. *Learning Environments Research*, 6 (1), 5-36.

Rakıcı, Nazan. (2004). *Eight grade students' perceptions of their science learning environment and teacher interpersonal behaviour*. Unpublished master thesis. Ankara: Middle East Technical University.Ankara, Turkey.

Özay, Esra., Kaya, Ercan., ve Sezek Fatih. (2004) Application of a questionarrie to describe teacher communication behaviour and its association with students in science in Turkey. *Journal of Baltic Science Education, 6*(2), 15-21.

Şimşeker, Münire. (2005). *Eight grade students' perceptions of their mathematics teachers' interpersonal behaviours*. Unpublished master thesis. Ankara: Middle East Technical University.Ankara, Turkey.

Telli, Sibel, den Brok, Perry, ve Çakıroğlu, Jale. (2007a). Students' perceptions of science teachers' interpersonal behaviour in secondary schools: development of the Turkish version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*. Vol. 10 (2), pp.115-129.

Telli, Sibel, den Brok, Perry, ve Çakıroğlu, Jale. (2007b). Teacher- students interpersonal behaviour in secondary science classes in Turkey. *Journal of Classroom Interaction*. Vol. 42 (2),pp.31-40

Telli, Sibel(2006). Students perceptions' of their science teachers' interpersonal behaviour in two countries: Turkey and the Netherlands. Unpublished dissertation. Ankara: Middle East Technical University. Ankara, Turkey.

Wubbels, Theo, Brekelmans, Mieke ,Créton, Hans. ve Hooymayers Herman. P. (1990). Teacher behaviour style and learning environment. In H. C. Waxman & C. D. Ellett (Eds.), *The study of learning environments* (Vol. 4, pp. 1-12). Houston,TX : University of Houston.

Wubbels, Theo ve Levy, Jack. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. International Journal of Intercultural Relationships, 15, 1-18.

Wubbels, Theo ve Levy, Jack. (1993) Wubbels, Th., & Levy, J. (Eds.), (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: The Falmer Press.

Ek: A

Ders konusuna göre QTI ortalama boyut değerleri.

	BU (Etki) Ortalama (St. Sap.)	Kİ (Yakınlık) Ortalama (St. Sap.)
Fizik	1.83 (.29)	1.96 (.32)
Kimya	1.77 (.29)	1.94 (.29)
Biyoloji	1.82 (.25)	1.99 (.29)

Sınıf seviyelerine göre QTI ortalama boyut değerleri.

	BU (Etki) Ortalama (St. Sap.)	Kİ (Yakınlık) Ortalama (St. Sap.)
9. Sınıf	1.80 (.28)	1.96(.30)
10. Sınıf	1.77 (.26)	1.93 (.30)
11. Sınıf	1.88 (.29)	2.01 (.31)

Kız ve erkek öğrencilere göre QTI ortalama boyut değerleri

	BU (Etki) Ortalama (St. Sap.)	Kİ (Yakınlık) Ortalama (St. Sap.)
Erkek öğrenciler	1.83 (.29)	1.96 (.31)
Kız öğrenciler	1.79 (.27)	1.96 (.30)

Bay ve bayan öğretmenlere göre QTI ortalama boyut değerleri

	BU (Etki) Ortalama (St. Sap.)	Kİ (Yakınlık) Ortalama (St. Sap.)
Erkek öğretmenler	1.82 (.30)	1.94 (.30)
Bayan öğretmenler	1.80 (.27)	1.97 (.30)

TEACHER PROFILE IN SCIENCE CLASSES

Sibel TELLİ*

Perry den BROK**

Jale ÇAKIROĞLU***

Abstract

The purpose of the study was to examine Turkish high school students' perceptions of their science teachers' interpersonal behaviour and to investigate variables affecting students' perceptions of their science teachers' interpersonal behaviour and to figure out what (interpersonal) profiles can be discerned in class (aggregated) perceptions of these teachers. Data were collected utilizing an adapted and translated version of the *Questionnaire on Teacher Interaction* (QTI). A total of 2342 students (Grades 9 to 11) from 81 science classes (14 public schools) in three major cities (Ankara, Bursa and İzmir) of Turkey participated in the study. Correlation analyses, regression analyses and analyses of variance revealed there were significant differences in students' perceptions by teacher gender, grade level, and subject taught. Unlike many studies in the literature, gender difference was not found in terms of students' perception of their science teacher.

Key Words: Science education, student perceptions, classroom learning environment, Teacher- student interpersonal behaviour

* Assistant Prof. Dr.; Mathematics Natural Science Faculty, University of Groningen

** Assoc Prof. Dr.; Eindhoven School of Education, Technical University Eindhoven, Eindhoven, the Netherlands

*** Assoc Prof. Dr.; Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZDÜZENLEMELİ ÖĞRENME

Sabahat ÖZMENTEŞ*

Özet

Çalgı öğreniminde müzik yeteneğinin yanı sıra, etkili çalışma taktiklerinin de kullanılması gerekmektedir. Çalgı çalışma süresi ile elde edilen ustalık düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren çok sayıda kanıt bulunmaktadır. Bununla birlikte, öğrencinin bilişsel, üstbilişsel ve güdüsel özellikleri de çalgı çalışma sürecini etkileyen etkenlerdir. Eğitim ve gelişim psikolojisi alanında önemli bir yer tutan özdüzenlemeli öğrenme ve çalgı performans düzeyi arasındaki ilişkiler son yıllarda önem kazanmaya başlamıştır. Çalgı çalışma sürecinde özdüzenleme, öğrenenlerin çalgı çalışma süreçlerini gözlemlemeleri ve her adımı denetlemeleri olarak tanımlanabilir. Bu araştırmanın amacı, çalgı çalışma sürecini özdüzenlemeli öğrenme evreleri ışığında analiz etmektir.

Anahtar Sözcükler: Çalgı çalışma, özdüzenleme, özdüzenlemeli öğrenme

Giriş

Çalgı çalma becerisinin gelişimi, müzik yeteneğinin yanı sıra oldukça uzun ve yoğun uğraşlar gerektiren bir süreçtir. Bu uğraşının en somut biçimi olan çalgı çalışma süreci, her müzisyenin temel etkinliği olarak görülebilir. Çalgı çalışma süresi ile elde edilen ustalık düzeyi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu gösteren çok sayıda araştırma bulunmakla birlikte (Jorgensen, 2001, 2002; Hallam, 1995, 2001; Ericsson vd. 1993; McPherson, 2005; Renwick ve Mcpherson, 2002; Barry, 1992, 1994), çalgı çalışma süresi ile çalgı başarısı arasında anlamlı ilişki olmadığını ortaya koyan araştırmalara da rastlanmaktadır (Hallam, 1998; Sloboda vd. 1996; Ericsson vd. 1993; Jorgensen, 2002). Bu bağlamda, çalgı eğitiminde çalışmanın süresi kadar alınan eğitimin niteliğinin, kullanılan dağar ve öğrenme taktiklerinin çeşitliliğinin, öğrencinin bilişsel, üstbilişsel, sosyal çevre ve güdüsel özelliklerinin de çalgı başarı düzeyini önemli ölçüde etkilediği düşünülmektedir.

Güdülenme, bilişsel ve üstbilişsel yapılar ve öğrenme taktikleri gibi değişkenlerin, öğrenenin öğrenme sürecine doğrudan katkıda bulunduğunu gösteren araştırmalar (Corno ve Mandinach, 1983; Bandura, 1986; Brophy, 1983; McCombs, 1984; Zimmermann, 1989) eğitim psikolojisi alanında yaygın olarak ele alınmaya başlayan yeni bir konu olan özdüzenlemeli öğrenmenin (self-regulated learning) yaygın bir araştırma konusu olmasına yol açmıştır. Özdüzenleme; öğrenenlerin kendi düşünce, duygu ve eylemlerini denetlemeleri olarak tanımlanmaktadır (Zimmermann ve Schunk, 2001, vii). Özdenetim, özdisiplin, özyönlenme gibi eş anlamlı sayılabilecek kullanımları olmakla birlikte (Cobb, 2003, 11), özdüzenlemeli öğrenme, günümüzde eğitim psikoloji-

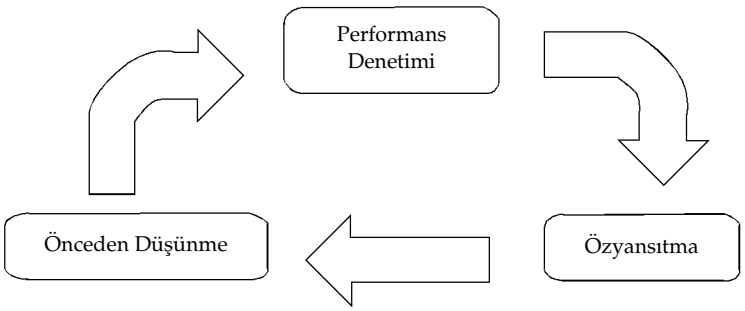
* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Doktora Programı Öğrencisi

si alanında yukarıda tanımlanan beceriyi içeren bir terim olarak kullanılmaktadır. Bu beceriye sahip kimseler, üstbilişsel açıdan öğrenme süreçlerinin her aşamasını planlayabilmekte, düzenleyebilmekte, yürütebilmekte, gözlemeyebilmekte, değerlendirebilmekte ve güdüsel açıdan, kendilerini yeterli, etkili ve özerk olarak görmektedirler. Ayrıca, öğrenme için en uygun çevreyi yaratabilmektedirler. Özdüzenlemeli öğrenmenin bu kapsayıcı içeriği, çalgı eğitimi alanında da kendini göstermeye başlamıştır. Son yıllarda, çalgı eğitimi alanındaki araştırmalar, öğrencilerin çalgı başarı düzeyleri ile bilişsel, üstbilişsel, güdüsel ve çevresel etkenler arasındaki ilişkilere yoğunlaşmaya başlamıştır. Bu araştırmanın amacı, çalgı eğitimine özdüzenlemeli öğrenme perspektifinden bakmak ve ileride yapılacak araştırmalara kuramsal zemin hazırlamaktır.

Özdüzenlemeli Öğrenmenin Evreleri

Özdüzenlemeli öğrenme becerisi olan kimseler, öğrenme sürecinde yeni bir konu ile karşılaştıklarında, amaca ulaşmada gerekli olabilecek taktikleri belirlemede ve bunları uygulamada başarı gösterirler. Butler ve Winne'ye (1995) göre bu beceriye sahip öğrenenler, yeni bir görevle karşılaştıklarında önce bu görevi incelerler ve bu incelemeden elde ettikleri verilerle hedefler belirlerler. Bu hedeflere ulaşmak için taktikler seçer ve kullanırlar, hedef yoluna kendilerini gözlemlerler ve kullandıkları taktikleri değerlendirirler. Ardından içsel ya da dışsal kaynaklardan aldıkları geri bildirim verilerini kullanarak görevi yeniden değerlendirirler (Butler ve Winne, 1995'den aktaran; Cobb, 2003, 12). Öğrenenin öğrenme sürecindeki bu etkin ve önder rolü tüm özdüzenlemeli öğrenme kuram ve modellerinde görülmektedir.

Bu alanın önde gelen isimleri yukarıdaki sürece ilişkin hepimizin içsel yeteneklere sahip olduğu konusunda birleşmektedirler. Bunun yanı sıra, bugün gelinen noktada, özdüzenlemeli öğrenmenin, öğrencilerin seçme, birleştirme ve bilişsel becerilerini en etkili şekilde düzenleme yetenekleri olduğu noktasında birleşildiği görülmektedir. (Boekaerts, 1999). Kuramcı ve araştırmacıların birleştiği bir başka nokta da, özdüzenlemeli öğrenmenin döngüsel bir süreç olduğu yönündedir. Özdüzenlemeli öğrenme hakkındaki alanyazın dağınık bir görünüme sahip olsa da, bu konuda eğitimin çeşitli alanlarında yapılan çalışmalarda Zimmerman'ın (1998) döngüsel modelinin kavramsal açıdan temel teşkil ettiği görülmektedir. Bu modelde özdüzenlemeli öğrenme sürecinin üç evreden oluştuğu görülmektedir: Önceden düşünme (forethought), performans denetimi (performance control) ve özyansıtma (self- reflection). Hazırlık evresi, bir davranış ya da işin öncesindeki koşullara etki etme sürecidir. Performans-irade denetimi, iş ya da davranış sırasında gerçekleşerek konsantrasyonu ve işin niteliğini etkileyen süreçtir. Öztepki ise işin ya da davranışın ardından kişinin sonuca ilişkin tepkisini içeren süreçtir.



Figür 2. Özdüzenlemenin Evreleri (Cobb, 2003: 12).

1. Önceden Düşünme (Forethought)

Öğrenen, herhangi bir öğrenme ünitesi ile karşılaştığında önceden düşünme evresi (forethought) başlamış olur. Bu evre, öğrenenin başarısını etkileyecek inançları, yargıları ve düşünceleri içeren ve öğrenme aşamasını hazırlayan içsel bir süreçtir. Önceden düşünme evresinin alt süreçleri hedef belirleme (goal setting), taktiksel planlama (strategic planning), özyeterlik inancı (self-efficacy beliefs), ve içsel ilgidir (intrinsic interest) (Bembenutty ve Zimmerman, 2003, 5).

Görev analizi (task analysis) üst başlığında birleşen hedef belirleme ve taktiksel planlama arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Hedef belirleyebilme, öğrenenin öğrenme sürecinde kullanacağı taktiklerin seçiminde öncelikli aşamadır. Hedeflerin belirlenmemesi durumu, öğrenme sürecinde kullanılacak taktiklerin belirlenememesi durumunu doğuracak ve sonuçta öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyecektir. Hedeflerini açıkça belirleyen öğrencilerin, öğrenmeden daha fazla zevk aldıkları, özgüvenlerinin ve konsantrasyonlarının arttığı, daha fazla çalıştıkları, güçlüklerle daha kolay başa çıkabildikleri gözlenmiştir (Pintrich ve Schunk, 1996).

En uygun taktiklerin seçimi ve kullanımı ise öğrenmede bilişsel becerilerin denetiminde ve işletilmesinde önemli bir rol oynar. Bu becerinin gelişimi birden fazla taktik kullanımı gereken durumlarda öğrenenin yeni taktikler geliştirmesini kolaylaştırır. Özdüzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrenciler, öğrenme sürecinde hedeflerini ve kullanılacak taktikleri devamlı olarak üretebilmekte ve denetleyebilmektedirler.

Özyeterlik inancı, sonuç beklentileri, içsel ilgi ve hedef yönelimi (goal orientation) ise önceden düşünme evresinin güdüsel inançlar basamağını oluştururlar. Kavramsal olarak özyeterlik, kişinin belirli bir işi başarmaya ilişkin kendi eylemlerini göz önünde bulundurarak yaptığı yargılamadır. Akademik başarı bağlamında ise özyeterlik, öğrencinin öğrenme sürecindeki bilişsel becerilerine ya da akademik çalışma performansına duyduğu güveni içermektedir (Pintrich, 2000). Örneğin, bir öğrenci sorumlu olduğu ödevin üstesinden gelebileceğine inanması onun özyeterlik sahibi olduğunu gösterir. Bembenutty ve Zimmerman (2003, 5), yüksek düzeyde özyeterlik inancının görev seçimi, bir konuda ısrarlı olma ve öğrenme taktiklerinin kullanımı ile bağıntılı olduğunu belirtmiştir.

Sonuç beklentileri, kişinin, işin sonunda ulaşacağı en üst düzeye ilişkin beklentisidir (Bandura, 1997). Bu beklenti, kişinin güdülenme düzeyini belirlediği gibi, özdüzenleme düzeyi ve akademik başarısı ile de ilişkilidir. Shell vd.'nin (1995) belirttiği üzere, sonuç beklentileri ve akademik başarı arasındaki ilişki kendini daha çok düşük başarılı öğrencilerde göstermektedir. Yüksek başarılı öğrencilerde bu ilişkinin görülmemesinin nedeni ise, bu öğrencilerin sonuçta elde edecekleri başarıdan çok, sürecin kendisine istekle yoğunlaşmaları olarak yorumlanmaktadır (Shell vd. 1995'den aktaran; Bembenutty ve Zimmerman, 2003, 5). Bandura'ya göre, sonuç beklentileri eylem ve davranışları belirler. Örneğin, bir öğrenci, çalışmasının sonucunda beklentilerine ulaşamayacağını düşünmeye başladığında, bu süreçteki eylemlerini içselleştirmeyecektir (Bandura, 1997).

İçsel ilgi, kişinin öğrenme ve bir işte ustalaşma sürecinde sahip olduğu sorumluluktur. İçsel güdülenme ile çok yakın ilişkisi bulunan içsel ilgi, öğrencilerin öğrenme taktiklerini ve akademik başarılarını doğrudan etkileyebilmektedir. İçsel güdüle-

ri yüksek olan öğrenciler, uzun süreli çalışabilme ve yoğunlaşabilme açılarından içsel güdüleri düşük olan öğrencilere oranla daha yüksek akademik başarı göstermektedirler (Bembenutty ve Zimmerman, 2003, 7).

Hedef yönelimi, Pintrich (2000) tarafından üç boyutta tanımlanmıştır. a) kişinin kendi belirlediği standartları kullanarak bir işi öğrenmesi ve ustalaşması (mastery goal orientation), b) bir işi yapmak için gerekli başarı notu ya da başka dışsal nedenler (extrinsic goal orientation), c) kendini başkaları ile karşılaştırabilme yeteneği (relative ability orientation). Zimmerman (2002) ise hedef yönelimini, bir kişinin kendi faydası doğrultusunda öğrenme sürecine değer biçmesi olarak tanımlamıştır. Genel beklenti kuramında hedef yönelimi içsel hedef yönelimi ve dışsal hedef yönelimi olarak iki başlıkta ele alınmıştır. Bu kurama göre, içsel hedef yönelimi; öğrenmeye, uzmanlaşma, mücadele etme ve merak gibi hedefler doğrultusunda yaklaşılmasıdır. Dışsal hedef yönelimi ise, öğrenmeye başarı notu, ödüller ya da başkaları tarafından takdir edilme gibi hedefler doğrultusunda yaklaşılmasıdır (Mcwhaw, 1997, 46). Meece vd. (1988) ve Nolen'in (1988) araştırmalarında hedef yöneliminin bu iki boyutunun akademik başarı ile olan ilişkisi karşılaştırılmış ve sonuç olarak içsel hedef yönelimi yüksek öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Meece vd. 1998 ve Nolen, 1998'den aktaran Mcwhaw, 1997, 46).

İçsel ve dışsal hedef yöneliminin etkileşimlerini inceleyen Pintrich ve Garcia (1994) ise, araştırmalarında yüksek içsel hedef yönelimli/düşük dışsal hedef yönelimli olarak sınıflanan grubun bilişsel ve üstbilişsel taktiklerin kullanımı açısından daha yüksek düzeyde sonuçlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, içsel hedef yaklaşımı gerçekleştiremeyen öğrencilerde, dışsal hedef yaklaşımının, içsel hedef yaklaşımı kadar olmamakla birlikte, bilişsel ve üstbilişsel taktiklerin kullanıma yön verdiği belirlenmiştir.

Zimmerman'ın (1998, 2003) özdüzenlemeli öğrenme modelinin ilk evresi olan önceden düşünme evresi ve alt süreçleri, tüm evrelerin başında yer almakla birlikte, özdüzenleme sürecinin tümüne yayılan ve sonraki aşamaların niteliğini belirleyen bir özellik gösterirler. Örneğin, özyeterlik inancı düşük bir öğrenci öğrenme sürecinin sonunda elde edeceği ürünün yeterli olmayacağını düşünebilir ve bu da öğrenme sürecinde öğrencinin güdüsünün düşük olmasına yol açabilir. Bu tür güdüsel inançların düşük olması önceden düşünme evresinin bir diğer boyutu olan görev analizi ve alt süreçlerinin (hedef belirleme ve taktiksel planlama) işlerliğini de olumsuz etkileyebilecektir. Güdüsel inançların özdüzenlemeli öğrenmeyi desteklediğini ve sürdürülmesini sağladığını belirten Pintrich (2000, 408), güdüsel inançların özdüzenlemeli öğrenme üzerindeki etkilerini üç boyutta ele almıştır. Bu boyutlar Zimmerman'ın (1998, 2003) önceden düşünme evresindeki güdüsel inançlar ile aynı sınıfta ele alınabilir.

1. Özyeterlik ve özdüzenlemeli öğrenme arasında pozitif bir ilişki vardır. Öğrenebileceklerine inanan ve becerilerine güvenen öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme taktiklerini daha etkili kullandıkları görülmüştür.

2. Görev değer inançları (task value beliefs) ve özdüzenlemeli öğrenme arasında pozitif bir ilişki vardır. Derslerinin ilgi çekici, önemli ve yararlı olduğunu düşünen öğrencilerin, özdüzenlemeli öğrenme taktiklerini daha etkili kullandıkları görülmüştür. Çalışmalarına yüksek değer biçen öğrencilerin daha fazla çalıştıkları, güçlüklerle daha kolay başa çıkabildikleri ve çalışma süreçlerinde kendilerini daha iyi gözlemleyebildikleri kaydedilmiştir.

3. Pintrich'in (2000, 407) belirttiği hedef yönelimi boyutlarından, kişinin kendi belirlediği standartları kullanarak bir işi öğrenmesi ve ustalaşması (mastery goal orientation) boyutu, özdüzenlemeli öğrenme ile en yüksek ilişkiye sahip olan hedef yönelimi boyutudur. Hedeflerini kendileri belirleyen ve uyum gösteren öğrencilerin gelişim ve öğrenme süreçlerinde çeşitli bilişsel ve üstbilişsel etkinlerini daha uzun süreli kullanabildikleri görülmüştür.

Zimmerman'ın döngüsel özdüzenlemeli öğrenme modelinin ikinci evresi performans denetim evresidir.

2. Performans Denetim Evresi (Performance Control)

Performans denetim evresi, çalışma ve öğrenme sürecinde dikkat, konsantrasyon ve performansı etkileyen bir süreçtir (Bembenutty ve Zimmerman, 2003, 5; Cobb, 2003, 13). Performans denetim evresi iki temel boyuttan ve bu boyutlara ait alt süreçlerden oluşmaktadır: Kendini denetleme (self-control) ve kendini izleme (self-monitoring).

Kendini denetleme, performans denetim evresi sürecindeki belirli yöntem ve taktiklerin kullanımının düzenlenmesini ve denetimini içerir. Bu kontrol sürecinde kullanılan belli başlı yöntemler ise, zihinde canlandırma (imagery), kendi kendine öğrenme (self-instruction), dikkat yoğunlaştırma (attention focusing) ve görev taktikleridir (task strategies).

Zihinde canlandırma, bir başka deyişle zihinsel tasarıların kullanımı, öğrencinin çalışma sırasında elde edeceği ürünleri zihninde tasarlayarak, kısa süreli hedefler yaratabilmesidir. Bu zihinsel tasarımların çalışma öncesinde planlanması ve düşünülmesi gerekli olmamakla beraber mümkün de değildir. Çünkü çalışma sırasında her bir aşamada elde edilen sonuçların o anda değerlendirilmesi ve en sonunda ürünün ne olması gerektiğine ilişkin zihinsel tasarıların gerçekleşmesi özdüzenlemeli öğrenmenin performans denetimi evresinin temel gerekliliklerinden biridir.

Kendi kendine öğrenme, öğrenme sürecinde öğrencinin kendine rehberlik etmesidir (Cobb, 2003, 14). Bu rehberlik, öğrencinin öğrenme sürecinde öncü kişi olmasını gerektirir. Çalışma sürecinde zihinde canlandırma yardımıyla elde edilmesi gereken ürün hakkında zihinsel tasarımlar yaratan öğrenci, öğrenmesini hedefe doğru yönlendirebilecektir. Cobb'a göre (2003, 14), kendi kendine öğrenme, dikkatin yoğunlaşması, atılacak adımların belirlenmesi ya da, kişinin kendi kendini överek öğrenmenin devamında güdüsünün artmasını içermektedir. Vygotsky (1978), sözel denetim altında oluşturulan davranışların; planlama becerisini, geçmiş deneyimlerin sürdürülmesini ve yeni koşullara önceden hazırlıklı olmayı büyük ölçüde arttırdığını (Cobb, 2003, 14) ve öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini izlemelerinde ve konsantrasyonlarının denetiminde yararlar sağladığını belirtmiştir (Chung, 2006, 22).

Dikkat yoğunlaşması ise, öğrencinin öğrenme sürecinde dikkatini dağıtacak etkenlerle mücadele etmesini sağlayan taktikler geliştirmesidir (Chung, 2006, 23). Bu taktikler çok fazla çaba gerektirmeyen içsel ayarlamalardır (Cobb, 2003, 13).

Özdüzenlemeli öğrenme sürecinde dikkat yoğunlaşması güdüsel inançlarla yakın ilişki içerisindedir. Öğrenme etkinliğinde öğrenci, kendisini hedefe ulaştıracak taktiklerle ilgili kararlar alır. Bu kararlardan biri de öğrenme etkinliğinde kendilerini engelleyen ve öğrenmeyi geciktiren etkenleri en aza indirmektir. Kuhl, Heckhausen ve Corno gibi irade denetimi (volitional control) kuramcıları, öğrenenlerin kendileri-

ni, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilecek hedef saptırıcı etkenlerden korumaları gerektiğini vurgulamışlardır. Buna benzer bir başka sorun da, öğrenme etkinliğinde öğrenenin birden fazla hedef arasında kalmasıdır (Cobb, 2003, 13). Öncelikli hedeflerini belirleyemediğinde öğrenen, bu hedefler için gerekli taktikleri birbirlerine karıştırabilir, yanlış taktikler belirleyebilir ve böylece öğrenme sürecini zorlaştırır.

Görev taktikleri ise öncelikli hedeflerin belirlenmesinde kullanılan taktikleri içerir. Görev taktikleri aynı zamanda öğrenme ve performansın en gerekli ve temel öğelerinin anlaşılmasını sağlar. Böylece öğrenen, öğrenme sürecinde hedefe ulaşmak için sadece gerekli olan yolu izleme şansı bulur (Chung, 2006, 22).

Performans denetim evresinin ikinci temel boyutunu ise kendini izleme oluşturmaktadır. Kendini izleme, öğrenenlerin öğrenme sürecinde elde ettikleri ürünlere ilişkin veri toplamalarıdır. Kendini izlemede başarılı olan kimseler performanslarındaki iyi ya da kötü yönleri kolayca ayırabilmektedirler (Cobb, 2003, 14). Öğrencilerin bildikleri ve bilmedikleri noktaları ayırabilme yeteneklerini inceleyen Tobias ve Everson (2000, 2002), bu yeteneğin ve gelişimsel aşamaların kendini izleme yeteneğinin etkisinde bulunduğunu belirtmişlerdir (Tobias ve Everson (2000, 2002'den aktaran; Isaacson ve Fujita, 2006, 41). Kendini izleme, Zimmerman'ın modelinde içsel bir denetim mekanizması olara ele alınmıştır. Cobb (2003, 14) iyi ya da kötü performans ayrımında ve performansın buna göre ayarlanmasında herhangi bir sosyal ya da dışsal geribildirimin gerekmediğine değinmiştir. Ancak, öğrenenlerin beceri ve taktik kullanımları geliştikçe, zamanla otomatikleşerek alışkanlık durumuna gelmektedir. Bir beceri alışkanlık düzeyine geldiğinde ise kendini izleme bireyin dışına çıkarak bireyin kendisini çevrenin içerisinde izlemesi aşamasına gelir. Bu yaklaşım, Hadwin'in (2000) sosyal temelli üstbilişsel izleme (metacognitive monitoring) ortak noktalar taşımaktadır. Aralarındaki fark ise Zimmerman'ın kendini izleme yaklaşımının içsel kaynaklı, Hadwin'in üstbilişsel izleme yaklaşımının ise tamamen sosyal temelli olmasıdır. Kendini izlemenin bir başka özelliği de gelişebilir olmasıdır. Bir konuda deneyimli olan kimselerin deneyimsizlere oranla kendilerini daha derin düzeyde izleyebildikleri belirtilmiştir (Chung, 2003, 23). Kendini izleme ve özdüzenlemeli öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır. Kendini izleme becerisi ancak, performansa yön vermeye başladığında özdüzenlemeli öğrenme ile ilişkili olmaya başlar. Örneğin, bir öğrenci okuduğu bir metni anlayıp anlamadığına ilişkin bir sorgulama yaptığında kendini izleme sürecine başlar. Bunun devamında, yeterince anlamadığına karar verdiğinde başa dönerek metni bir defa daha okumaya başladığında özdüzenlemeli öğrenme süreci başlar.

Alanyazında performans denetim evresinde kendini izleme ile ilişkili olarak kendini gözleme kavramının da ele alındığını görebiliriz. Zimmerman ve Paulsen'e (1995) göre kendini gözleme, kişinin performansının belirli yönlerini, çevresindeki koşulları ve bunların ürün üzerindeki etkilerini izlemesidir (Zimmerman ve Paulsen, 1995'den aktaran; Chung, 2006, 23). Görüldüğü gibi kendini gözleme kişinin sadece kendi içsel süreçlerine değil çevresinde olup bitenlere de yoğunlaşmasını içeren bir süreçtir. Bu açıdan, kendini gözlemenin kendini izlemeyi de içeren bir üst kavram olduğunu söylemek olasıdır (Zimmerman, 2002). Kendini gözleme kavramında kişinin kendisini gerçek anlamda görmesi yaklaşımı vardır. Bu amaçla performansın görsel-işitsel kayıtları kullanılmaktadır. Bu kayıtlar sayesinde öğrenen, performansı sırasında göremediği noktaları kolaylıkla görme şansı yakalamaktadır. Kendini izleme ise kişinin performans sürecinde yürüttüğü üstbilişsel bir etkinliktir. Kendini gözleme-

nin spor ve müzik gibi psiko-motor beceriler gerektiren alanlarda performans sonrası değerlendirmesi için uygun olduğu söylenebilir. Bu yüzden kendini gözleme performans denetim evresinin son aşaması olarak ele alınmaktadır.

3. Kendine Yansıtma Evresi (Self-Reflection)

Kendine yansıtma evresi (self-reflection), performans sonrasında öğrenenin performansına ilişkin değerlendirme ve tepkilerini içerir ve kendini yargılama (self-judgement) ve öztepki (self-reaction) süreçlerinden oluşur. (Zimmerman, 2002; Chung, 2006, 24).

Kendini değerlendirme (self-evaluation) ve yükleme (attributions), kendini yargılama sürecinin alt süreçleridir. Kendini değerlendirme, öğrenenin izlediği performansını, kendisine ait geçmiş performanslarla, diğer kişilerin performanslarıyla ya da belirgin performans ölçütleri ile karşılaştırması ve bu konuda bir yargıya ulaşmasıdır (Zimmerman, 2002).

Kendini yargılamanın bir başka süreci olan yükleme ise, öğrenenin başarı ya da başarısızlığının nedenlerine ilişkin inançlarıdır (Zimmerman, 2002). Örneğin, bir müzisyen çaldığı eseri kaydedip dinlediğinde ve bunu bir ustaçaların yorumu ile karşılaştırdığında kendini değerlendirmiş olur. Bu değerlendirme sonucunda başarılı ve başarısız yönlerinin nedenlerine ilişkin yaptığı saptamalar ise yüklemelerdir. Bir başarısızlığa yüklenen nedenler olumlu şekilde değerlendirildiğinde, örneğin, doğru çalışma taktiklerinin kullanımı durumunda, güdülenme olumlu yönde etkilenecektir. Yükleme süreci, öztepki evresinde oldukça önemlidir. Çünkü, kendini izleme süreci ve kendini değerlendirme sürecinin karşılaştırılmasından elde edilen yüklemeler, öğrenme sürecinde öğrenenin güdüsünü ve hedefe ulaşmayı etkileyecek niteliğe sahiptirler (Cobb, 2003, 15).

Öztepki süreci (self-reaction) ise kendini değerlendirme ve yüklemeler ile çok yakından ilişkili olup, özdoyum (self-satisfaction) ve uyum sağlama (adaptation) alt süreçlerine sahiptir. Özdoyum, öğrenenin elde ettiği sonuçlardan aldığı doyum ya da doyumsuzluktur. Özdoyumun yükselmesi güdüyü arttırırken, az olması durumu öğrenme sürecindeki çabaları zayıflatmaktadır. (Schunk, 2001'den aktaran; Zimmerman, 2002). Chung'a (2006: 25) göre de, özdoyum çok önemlidir, çünkü; özdüzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrenciler, gelecekteki öğrenmelerini ya da performanslarını hali hazırda sahip oldukları performans düzeylerini temel alarak oluşturmaktadırlar. Öztepki sürecinin ikinci alt süreci olan uyum sağlama ise öğrenme hedefleri, kendini izleme ve kendini değerlendirme verilerinin dengelenmesidir. Kendini değerlendirme verileri ve yüklemeler; taktik kullanımı, öğrenme yöntemleri ve etkisiz çalışmadaki hataların kaynağının belirlenmesini sağlayarak öğrencinin performansını daha başarılı bir öğrenme sürecine uyumlu hale getirirler (Zimmerman, Martinez-Pons, 1992'den aktaran; Cobb, 2003, 15). Kendine yansıtma evresi ile önceden düşünme evresindeki güdüsel inançların düzeyi arasındaki ilişki bu açıdan çok yakın ve önemlidir. Örneğin, özdoyumun düşük olduğu öztepki düzeyinin varlığı, Zimmerman'ın döngüsel özdüzenlemeli öğrenme modelinde önceden düşünme evresi için olumsuz bir aktarım olacaktır. Bu modelde her bir evredeki erişi düzeyi bir sonraki evrenin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Zimmerman ve Kitsantas (1999), sürekli akıp giden öğrenme sürecinde bu üç evre arasındaki yüksek düzeydeki ilişkiyi ispatlamışlardır (Zimmerman ve Kitsantas 1999'dan aktaran; Zimmerman, 2002). Bandura ve Schunk (1981), ise öğrenme ünitesi öncesinde en yakındaki hedefleri be-

lirleyen öğrencilerin, performanslarını daha iyi izlediklerini, hedeflere daha çabuk ulaştıklarını ve hedef belirlememiş olan öğrencilere oranla daha yüksek özyeterlik inancı geliştirdikleri sonucuna varmışlardır (Bandura ve Schunk, 1981'den aktaran; Zimmerman, 2002). Bu üç evrede de önemle vurgulanan öğe hedef belirlemedir (goal setting). Önceden düşünme evresinde öğrenciler öğrenme ünitesi için öncelikli hedefler belirler, performans denetim evresinde performanslarını bu hedefleri doğrultusunda izlerler, kendine yansıtma evresinde ise başarı ya da başarısızlıklarını belirlenmiş hedefler açısından değerlendirirler (Isaacson ve Fujita, 2006, 42).

Özetle, Zimmerman'ın döngüsel özdüzenlemeli öğrenme modelinde önceden düşünme evresi öğrenenin, öğrenme etkinliklerine hazırlandığı, performans denetim evresi ise öğrenme etkinliklerinin yürütüldüğü ve denetlendiği evredir. Döngünün üçüncü halkası olan kendine yansıtma ise, öğrenenin performansını ve öğrenme ürünlerini değerlendirdiği evredir.

Öz-Düzenlemeli Öğrenmenin Evreleri ve Çalgı Çalışma

Özdüzenlemeli öğrenme kavramı ve çalgı çalışma süreci birbirleri ile ilişkilendirilerek incelendiğinde Hallam'ın 1997 yılında özdüzenlemeli öğrenme yaklaşımı ışığında bir çalgı çalışma modeli ortaya çıkardığını görmekteyiz. Bu modelde özdüzenlemeli öğrenmenin üç evresi çalgı eğitimi çerçevesinde ele alınmıştır. Bu evreler, öğrenme öncesi, süreç ve ürün evreleridir. Öğrenme öncesi evre; öğrenci özelliklerini ve öğrenme durumundaki çevre koşullarını içermekte ve öğrenme sürecini ve ürünü etkilemektedir. Ürün, genelde başarı olarak ele alınmakla birlikte öğrenmenin kalitesi ve etkili çıktılar anlamına gelmektedir.

Öğrenme Öncesi ve Önceden Düşünme Evresi

Öğrenme Stilleri ve Çalışma Yaklaşımları: Her öğrencinin en iyi öğrendiği yol onun öğrenme stili olarak kabul edilmektedir. Bir öğrencinin algısı, çevredeki diğer insanlarla ilişkileri ve öğrenme ortamındaki davranışlarına etki eden bilişsel, duyuşsal ve fiziksel yapısı onun öğrenme stilini belli eder. Birkey vd. (1995), insanların farklı öğrenme ve bilgi işleme sistemlerine sahip olduklarını ve bunun sonucunda farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu belirtmiştir. Bir öğrencinin öğrenme stilini belirleyerek gerekli düzenlemeleri yapmak öğrenci başarısını arttırmaya yardımcı bir etkendir.

Çalgı eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar ve ilgili alanyazın incelendiğinde çalgı öğrencilerinin çalışma süreçlerinde farklı teknik ve yaklaşımlar kullandıkları, çalıştıkları eserler, çalışma zamanlarını kullanış biçimleri, kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel taktikler gibi açılardan birbirlerinden oldukça farklı sayılabilecek çalışma yöntemleri geliştirdikleri görülmektedir. Dışarıdan bakıldığında öğrencilerin çalışmaları birbirlerine oldukça benzer gibi görülse de (örneğin gam çalarak başlama, tekrar yapma, eserleri baştan sona çalma gibi) dikkatle incelendiğinde öğrencilerin çalışma süreçlerini değişik yaklaşımlarla değerlendirdikleri görülecektir. Bu yaklaşımlar, detaylara önem verme, çalışmaya belirli hedefler koyma, çalışma zamanını çeşitli hedeflere göre düzenleme, baştan sona durmadan çalma, hata yapılan yerleri işaretleyerek çalışma gibi ele alınabilir. Bu çalışma yaklaşımları kişinin bireysel özelliklerine, çalgıdaki deneyimine, çalgı öğretmeninin kişisel ve niteliksel özelliklerine göre değişebilmektedir. Çalışma yaklaşımlarının niteliği öğrencinin başarı ve performansını doğrudan etkilemektedir. Bu konu etkili ve verimli çalgı çalışma yaklaşımları perspektifin-

de ele alınabilmekte ve etkili çalgı çalışma taktikleri geliştirme (Pitts vd. 2000), çalgı çalışmada özdüzenlemeli öğrenme taktikleri (Nielsen, 2001) ve çalgı çalışmada üstbiliş kullanımı (Hallam, 2001) gibi konularda yapılan araştırmalarda incelenmektedir.

Güdü: Bir çalgıda karşılaşılan güçlüklerle mücadele etmek, o çalgıyı her gün çalışma isteği ve azmi gösterebilmek kişinin, bu konuda ne kadar güdülendiği ile yakından ilgilidir. Özdüzenlemeli öğrenme kuramından bakıldığında bir öğrencinin öğrenmesini ne derece düzenlediği, onun öğrenmeye ilişkin güdüsünün bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Öğrencideki güdü sorunu özdüzenlemeli öğrenmede çalışmayı düzenleyecek ve öğrenciyi başarıya götürecek hedef belirleme, özyeterlik algısı ve ilgi duyma gibi süreçlerden yoksun kalmasına sebep olacaktır (Chung, 2006, 24).

Bir çalgıda başarı gösterebilmek ve o çalgıda belirlenen hedeflere ulaşabilmek için oldukça yüksek düzeyde güdüye gereksinim vardır. Wright (1997) çalgı öğrenmede iyi bir işitme becerisi ve konsantrasyon yeteneği ile birlikte en önemli gereğin güçlü bir güdü olduğundan bahsetmiş ve güdünün çalgı öğrenmede kilit bir rol oynadığının altını çizmiştir. Wright'a göre çalgı öğrenmede bütün diğer yetenekler öğretilebilir ama güdü öğretilemez. Bununla birlikte çalgı eğitimcileri öğrencilerini güdüleyerek onların etkili çalışmalarını ve başarılarını yükseltmelerini desteklemelidir. Rawlins (2006), çalgı öğretmenlerinin görevlerinin bir bölümünün öğrencileri güdülemek olduğunu ve öğretmenlerin öğrencileri güdülemek adına kendilerine özgü yöntem ve taktikler geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Mc Cormick ve McPherson (2003) ise, çalışma etkinliklerinin, ancak güdüsel ve diğer duyuşsal değişkenlerle birlikte ele alındığında çalgı becerisinin gelişimindeki en önemli ayağı oluşturduğunu savunmuşlardır.

Güdü, içsel ve dışsal güdü olarak iki şekilde ele alınmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). İçsel güdü, yapılan eylemin ya da öğrenmenin kendisinden alınan doyumla ilgili iken; dışsal güdü, eylemin ya da öğrenmenin kendisi dışındaki beklentilere yönelmektir. Öğrencinin başarı notu, bir ödül ya da sosyal övgü kazanmak amacıyla kendini güdülemesi ise davranışçı yaklaşımının izlerini taşıyan dışsal güdülenmedir. Çalgı eğitiminde öğretmenlerin içsel güdünün gelişimine önderlik etmeleri gereklidir. Yani, öğrencinin çalgısını sevmesi ve benimsemesi için öğretmen çaba göstermelidir. Bunun için doğru çalgı seçimi ya da gerektiğinde geç kalınmadan yapılacak çalgı değişimi büyük önem taşımaktadır. İçsel olarak güdülenmiş öğrenciler çalışmalarından daha fazla zevk almakta iken, dışsal nedenlerle güdülenmiş öğrenciler çalışma sürelerini daha kısa tutmakta ve sadece bir görevi yerine getirmiş olmak amacıyla çalışmaktadırlar. Yine de, okuldaki rekabet ortamında öğrencinin daha iyi başarı notu elde etmek amacıyla çalışması, sonuçta gelişimine katkıda bulunacaktır.

İçsel ve dışsal güdülenmenin uzun dönemdeki başarı üzerindeki etkisi doğrudan görülemez. İçsel güdünün dışsal güdüden ayrılan en önemli yönü, öğrencinin çalışma sürecinde karşılaştığı bir sorun durumunda çözüm üretebilme becerisini desteklemesi, özgüveninin zedelenmesini önlemesi ve özdenetim sürelerinin aksamamasını sağlamasıdır.

Çalgı Çalışma Süreci ve Performans/İrade Denetimi

Çalgı Çalışma Taktikleri: Taktik kelimesi akademik alanda "gelişim ve çalışma için geliştirilen hedefe yönelimli ve kararlı süreçler" olarak tanımlanmaktadır. Bir çalgıyı öğrenme görsel, fiziksel ve bilişsel yeteneklerin karmaşık bir bileşeni olarak

görülmekle birlikte öğrenenin çalışma taktiklerinin seçimi ve uygulaması çalışmasının etkililiği açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Çalgı çalışmada değişik yöntem ve taktikler bir yana en çok kullanılan taktik tekrarlama (repetition) olarak kabul edilmektedir. Bir çok bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal yetenekler gerektiren çalgı öğrenmede fiziksel bir beceri olarak görülebilecek tekrarlama eylemi belirlenen hedeflere ulaşma konusunda dikkatle ve bilinçli bir biçimde uygulanmalıdır. Bilinçli ve uyanık olmayan bir tekrar, kişide fiziksel yorgunluk yaratan bir çabadan öteye geçmeyecektir.

Bilişsel Taktikler: Çalgı çalışma sürecinin etkililiği bilişsel taktiklerin etkili kullanımı ile artar. Çalgı çalışmadaki bilişsel taktikler, fiziksel hiçbir eylem olmadan zihinde gerçekleşen eylemlerdir (Örneğin, müziği zihinde canlandırma, konsantrasyon sağlama, çalıştığı eseri çalmadan önce zihninde onunla ilgili olarak düşünme gibi). Bilişsel taktiklerin en etkili şekilde değerlendirilmesi için bu taktiklerin fiziksel taktikler ile birlikte yürütülmesi gerekmektedir.

Üstbilişsel Taktikler: Üstbiliş, öğrencinin kendi öğrenmesi ve düşünmesi ile ilgili olarak bildikleridir (Hallam, 2001, 27). Genel olarak üstbilişsel taktikler planlama, izleme ve değerlendirme olarak ele alınmakta ve çalışmanın merkezi olarak görülmektedirler (Chung,2006, 28). Başlangıç düzeyinden usta düzeye gelinceye dek çalgı öğrencilerinin gelişimini inceleyen Gruson (1988), çalgı performansında daha ileri düzeyde olan öğrencilerin üstbilişsel taktikler kullandıklarını ve daha etkili çalışma taktikleri geliştirdiklerini belirlemiştir. Hallam (2001) çalgı çalışmanın etkililiği açısından bir müzisyenin üstbilişsel özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu özellikler, çalışma sırasında kullanılacak taktikler konusunda bilgi sahibi olma, uygun zamanı belirleme, konsantrasyon ve motivasyon sağlama, çalışma performansını yükseltmek için gereklilikleri bilme gibi taktiklerdir. Ayrıca Hallam (2001), başlangıç aşamasındaki acemi öğrencilerin çalışmaları sırasında yaptıkları hataları düzeltmek için çalmayı sürdürdüklerini ve bu konuda herhangi bir taktik kullanmadıklarını belirlemiştir. Bunun tersine, ileri düzeydeki öğrencilerin, çalışma sürelerini belirli hedefler doğrultusunda planladıkları ve olası sorunlar için taktikler geliştirdikleri görülmüştür.

Kendini Gözleme: Çalgı çalışmada kendini izleme, öğrencinin kendi hatalarının ve gelişiminin farkına varmasını sağlayan bir etkendir. Kendini izleme ayna karşısında olabileceği gibi kişinin performansını video ya da teybe kaydetmesi ile de gerçekleşebilir. Çalgı eğitiminde kendini gözlemenin çalgı performansına doğrudan etkisi bulunduğunu belirten pek çok araştırma bulunmasına karşın araştırmacılar aşırı düzeyde kendini gözlemlemenin eğitim sürecinde rahatsız edici ve olumsuz bir etkisi olduğundan bahsetmektedirler (Chung, 2006, 30).

İrade: İrade, belirlenen hedefe ulaşmada gösterilen istek ve çaba olarak tanımlanmakta ve güdü kavramı ile yakından ilişkili bulunmaktadır. Güdü ile ayrılan yönü, güdünün çalışmaya başlamadan önceki süreçte yer almasıdır. Özdüzenleme boyutunda irade, çevre ve zamanın denetimi, konsantrasyonun en yüksek seviyeye çıkarılması ve dışarıdan gelen rahatsızlıklardan kaçınmak olarak ele alınmaktadır. McPherson ve Zimmerman (2002), iradenin eylem yönlü ve durum yönlü olmak üzere iki biçiminden bahsetmişlerdir. Eylem yönelimli iradeye sahip bireyler, farklı taktikler seçme, eylemleri içselleştirme ve hedefe ulaşıncaya dek ısrarla çalışmaya devam etme gibi irade özelliği gösterirken, durum yönelimli iradeye sahip bireyler, ey-

lem sürecinde herhangi bir sorunla karşılaştıklarında tutukluk yaşamakta ve sorunun üzerine gitmemektedirler. Türlü güçlüklerle dolu olan çalgı öğrenme sürecinde öğrenenin, müzik yeteneği ve bilişsel becerilerin yanı sıra ileri düzeyde eylem yönelimli iradeye de sahip olması gerekmektedir. Eylem yönelimli irade sahibi müzik öğrencilerinin, durum yönelimli irade sahibi arkadaşlarına oranla çalışmalarını daha iyi planladıkları ve daha etkili taktikler uyguladıkları görülmüştür (Harnischmacher, 1997'den aktaran; Chung, 2006,41).

Ürün ve Kendine Yansıtma

Bu süreçte öğrenci koyduğu hedefler ile bu hedeflere ulaşma derecesini değerlendirir. Bu değerlendirme çalgı öğretmeninin sözleri (geri bildirim), kendini arkadaşları ile kıyaslama ya da performans sınavından aldığı not şeklinde olabilir. Bu aşamada, özdüzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarını çalışmalarının niteliğine yükledikleri görülür. Chung (2006, 32), başarısızlıklarını kendi yetenek ve becerilerine yükleyen öğrencilerin olumsuz güdülendiklerini ve kendilerini geliştirmekten vazgeçtiklerini belirtmiştir. Kendine yansıtmada kişinin kendini değerlendirmesinin etkileri olumlu ise bu kişiyi mutlu eder ve doyuma ulaştırır. Öz-doyum, kişinin özgüvenini sağlayarak diğer çalışmaları için güdüleyici bir zemin oluşturur.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada bilişsel, duyuşsal ve fiziksel açılardan oldukça karmaşık bir sürece sahip olan çalgı öğrenimi, özdüzenlemeli öğrenme evreleri ışığında kuramsal bir çerçeve içinde analiz edilmiştir. Bunun sonucunda çalgı öğreniminde, öğrencinin bilişsel etkinlikleri kadar, üstbilişsel ve güdüsel özellikleri de tanımlanmaya çalışılmıştır. Çalışma sürecinin başında öğrencinin hedef ve uygun çalışma taktikleri belirlemesi, olası sorunları önceden görmesi ve beklentilerini somutlaştırması özdüzenlemeli öğrenme evrelerinden önceden düşünme evresindeki adımlardır. Eylemsel ve üstbilişsel taktiklerin kullanımı, özdenetim, kendini gözleme ve irade denetimi gibi aşamalar da özdüzenlemeli öğrenmenin performans evresinin adımlarıdır. Özdüzenlemeli öğrenmenin son evresi olan kendine yansıtmada ise, performansın etkililiği ve ürünün niteliği öğrenci tarafından değerlendirilir. Bu evrede kendini yargılama, değerlendirme, sonuçları nedenlere bağlama ve doyum gibi aşamalar gerçekleşir. Bu üç evrede güdü, özgüven, kendini gözleme ve irade gibi kavramlar öne çıkmış ve özdüzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimi ile çalgıda ustalık kazanımı arasındaki ilişkinin yeni perspektifindeki öncelikli değişkenler olarak belirginleşmişlerdir. Bu perspektif, öğrencinin öğrenme sürecinin hem başrol oyuncusu hem de yönetmeni olması gerektiğini içermektedir.

Gelecekteki araştırmalar, çalgı çalışma sürecinde öğrencinin yalnızca çalışma etkinliklerine değil, özdüzenlemeli öğrenme becerilerine de yoğunlaşmalıdır. Yurt dışında sayıları giderek artış göstermeye başlayan bu tür araştırmalar ülkemizde de yapılmaya başlanmalıdır. Bu amaçla yapılacak kuramsal çalışmalara ve geliştirilecek modellere olan gereksinim hızla artmaktadır. Eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dalları ve bunlara ait lisansüstü eğitim programlarında çalgının ediminden çok, çalışmalarını bu araştırmada çizilen perspektif doğrultusunda yürütecek çalgı pedagogu yetiştirilmesine özen gösterilmelidir.

Kaynakça

BANDURA A., 1986, **Social Foundations of Thought And Action: A Social Cognitive& Theory.** Prentice Hall (Englewood Cliffs, N.J.)

BANDURA, A., 1997, **Self-Efficacy: The Exercise of Control.** Worth Publishers.

BARRY, N. H., 1992, The Effects of Practice Strategies, Individual Differences In Cognitive Style, And Gender Upon Technical Accuracy And Musicality of Student Instrumental Performance. **Psychology of Music** , S.20, N.2, ss.112-123.

BARRY, N. H., 1994, Teaching Practice Strategies In The Music Studio: A Survey of Applied Music Teachers. **Psychology of Music** , S.22, N.1, ss.44-55.

BEMBENUTTY H., ZIMMERMAN, B. J, 2003, The Relation of Motivational Beliefs And Self-Regulatory Process To Homework Completion And Academic Achievement. **Annual Meeting of The American Educational Research Association.**

BOEKAERTS, M., 1999, Self-Regulated Learning: Where We Are Today?, **International Journal of Educational Research** , N.31, ss.445-457.

CHUNG, J. W., 2006. **Self-Regulated Learning In Piano Practice of Middle-School Piano Majors In Korea.** Kolombiya Üniversitesi, ABD. Doktora Tezi.

COBB, R., 2003, **The Relationship Between Self-Regulated Learning Behaviors And Academic Performance In Web-Based Courses** , Virginia State Üniversitesi, Doktora Tezi.

CORNO, L., MANDINACH, E. B., 1983, The Role of Cognitive Engagement In Classroom Learning And Motivation. **Educational Psychologist** , N.18, S.2, ss.88-108.

ERICSSON, K.A, KRAMPE, R.T., TESCH-RÖMER,C., 1993, The Role of Deliberate Practice In The Acquisition of Expert Performance. **Psychological Review** , S.100, N.3, ss.363-406.

GRUSON, L.M., 1988, Rehearsal Skill And Musical Competence: Does Practice Make Perfect? J.A. Sloboda (Ed.) **Generative Processes In Music: The Psychology of Performance, Improvisation, And Composition,** ss. 91-112. Oxford: Clarendon Press.

HADWIN, A. F., 2000, **Building A Case For Self-Regulating As A Socially Constructed Phenomenon.** Simon Fraser Üniversitesi, Doktora Tezi

HALLAM S., 2001, The Development of Metacognition In Musicians: Implications For Education. **British Journal of Music Education** , N.18, S.1, ss.27-39.

HALLAM, S., 1998, The Predictors Of Achievement And Dropout In Instrumenteal Tuition. **Psychology of Music** , .26, N.2, ss.116-132.

HALLAM, S., 1995, Professional Musicians' Approaches To The Learning And Interptretation of Music. **Psychology of Music** , N. 23, S.2, ss.111-128.

ISAACSON R., FUJITA F.,2006, Metacognitive Knowledge Monitoring And Self-Regulated Learning:Academic Success And Reflections on Learning. **Journal of The Scholarship of Teaching And Learning,** N.6, S.1, ss.39 - 55.

JORGENSEN, H., 2001, Instrumental Learning: Is An Early Start A Key To Success? **British Journal of Music Education** , S.18, ss.227-239.

JORGENSEN, H., 2002, Instrumental Performance Expertise And Amount of Practice Among Instrumental Students In A Conservatoire. **Music Education Research** , S.4, N.1. ss.105-119.

MC CORMİCK, MCPHERSON, 2003, The Role of Self-Efficiacy In A Musical Performance Examination: An Explotary Structural Equation Analysis. **Psychology of Music** , N.,31, S.1, ss.37-51.

MCCOMBS, B. L.1984, Process And Skills Underlying Continuing İntrinsic Motivations To Learn: Toward A Definition of Motivational Skills Training İnterventions. **Educational Psychologist** , N.19, ss.119-218.

MCPHERSON, G. E. (2005). From Child To Musician: Skill Development During The Beginning Stages of Learning An Instrument. **Psychology of Music** , N. 33, S.1, ss.5-35.

MCWHAW, K. A., 1997, **The Interaction of Goal Orientation And Interest on Students' Use of Self- Regulated Leaming Strategies** . Concordia Üniversitesi, Kanada, Doktora Tezi

NIELSEN, S., 2001, Self Regulating Strategies In Instrumental Music Practice. **Music Education Research** N. 3, S.2, ss.155-167.

NIELSEN, S., 1999, Learning Strategies In Instrumental Music Practice. **British Journal Of Mu - sic Education,** C.16, S.3, ss.275-291.

PINTRICH, P., 2000, **The Role of Motivation In Promoting And Sustaining Self-Regulated Le - arning,** SMITH, Peter K. (edt). **Psychology of Education: Major Themes: Pupils And Learning,** London, GBR: Falmer Press.

PINTRICH, P., SCHUNK, D.,1996, **The Role of Expectancy And Self-Ef ficacy Beliefs.** COLUMBUS, OH: **Motivation In Education: Theory , Research & Applications**

PINTRICH, P. R., GARCIA, T.,1994, **Self-Regulated Learning In College Students: Knowledge, Strategies, And Motivation.** Pintrich, P. R., Brown, D. R., Weinstein C-E. (edt), **Student Motivation Cognition And Learning** , Hillsdale, NJ.: Lawrance Erlbaum.

PITTS S, DAVIDSON, J, MCPHERSON, G., 2000, Developing Effective Practice Strategies: Case Studies of Three Young Instrumentalists. **Music Education Research** , C.2 ,N.1, ss.45-56.

RENWICK J. M., MCPHERSONG. E., 2002, Interest And Chocie: Student-Selected Repertoire And Its Effects on Practising Behaviour. **British Journal of Music Education** , S.19, ss.173-188

RYAN, R. M , DECI, E. L., 2000, Self-Determination Theory And The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, And Well-Being. **American Psychologist** , C. 55, S.1, ss.68-78.

SLOBODA J.A, DAVIDSON J.W., HOWE, M.J.A., MOORE, D.G., 1996, The Role of Practice In The Development of Performing Musicians. **British Journal of Psychology** , S. 87, ss.287-309.

ZIMMERMAN B.J., 2002, Becoming Self-Regulated Learner: An Overview. **Theory Into Practi - ce. Spring-Autumn**

ZIMMERMANN, B. J., 1989, A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology ,** C. 81, S.3

ZIMMERMANN, B. J., SCHUNK, D.H., 2001, **Self-Regulated Learning And Academic Ac - hievement: Theoritical Perspectives** . Mahwah, NJ,ABD: Lawrence Erlbaum Associates.

ZIMMERMAN B. J., 1998, **Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models** . D. H. SCHUNK, B. J. ZIMMERMAN (Edt). **Developing Self-Regulated Learners: From T eaching To Self-Reflective Prac - tice**. New York: Guilford Press.

www.tsbvi.edu/Outreach/seehear/archive/Music. "*Music In The Key of Life*Wright P., 1997

http://www.dominicsmusic.com/Leblanc_Bell_Motivation.htm. "*Attitude And Enthusiasm Should Be The Musician's Best Friend's*. Rawlins, R. 2006.

SELF-REGULATED LEARNING IN INSTRUMENTAL MUSIC PRACTICE

Sabahat ÖZMENTEŞ*

Abstract

Learning to play a musical instrument requires not only musical talent, but also the huge amount of effective practice time. There is lots of evidence that shows the relationships between amount of practice time and instrumental performance level. However, cognitive, metacognive and motivational conditions of a student are the important steps of the instrumental practice process. The relations between instrumental performance level and self-regulated learning, which is consider as an important subject of educational and developmental psychology, has become an popular topic recently. Self-regulation in instrumental music practice makes the learners active participants in their learning process. The aim of this study is to analyse instrumental practice process in perspective of self-regulated learning phases.

Key Words: Instrumental practice, self-regulation, self-regulated learning

* Dokuz Eylül University Institute of Educational Sciences, Music Education, Ph.D. Student.

ÇOKLU ZEKA ALANLARINA DAYALI FİZİK ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN DOKUZUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Deniz GÜRÇAY*

Ali ERYILMAZ**

Özet

Bu çalışmanın temel amacı çoklu zeka kuramına dayalı öğretime ilişkin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin görüşlerinin saptanmasıdır. Bu amaçla ölçme aracı olarak Çoklu Zeka Anketi (ÇZA) ve Öğrenci Görüş Anketi (ÖGA) kullanılmıştır. Bununla birlikte çalışmaya katılan iki öğretmenin görüşlerini de almak amacıyla bir anket formu hazırlanmıştır. Çalışma 148 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile Sincan ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğrenciler ÇZA sonuçlarına dayanarak en yüksek zeka alanlarına göre, Sözel-Dil zeka, Mantık-Matematik zeka, Görsel-Uzaysal zeka, ve Sosyal zeka alanlarında gruplara ayrılmışlardır. Üç haftalık uygulamadan sonra, çoklu zeka kuramına dayalı fizik öğretiminin olumlu ve olumsuz yanlarını belirlemek amacıyla ÖGA aracılığıyla öğrencilerden görüşleri alınmıştır. Bununla birlikte çalışma sonunda çalışmaya katılan öğretmenlerin de gözlemlerini paylaşmaları istenmiş ve görüşleri alınmıştır. Hem öğrenciler hem de öğretmenler çoklu zeka kuramına dayalı etkinliklerin öğrencilerin fiziğe karşı ilgilerini artırdığını ve başarılarında olumlu bir etki yarattığını bildirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: fizik eğitimi, coulomb kanunu, çoklu zeka kuramı

Giriş

Günümüz bilgi çağı, bilgi çağının gereklerini yerine getiren yani bilgiye ulaşan, bilgiyi kullanan, bilgiyi üreten ve bilgiyi paylaşan bireylerin varlığını gerektirmektedir. Bunun sağlanabilmesi içinse özellikle küçük yaşlardan itibaren bireylerin sahip oldukları özellikler göz önüne alınmalı ve mümkün olduğunca bireylerin bu özelliklerini kullanabilecekleri, yaratıcılıklarının ve üst düzey zihinsel süreç becerilerinin geliştirilebileceği ortamlar yaratılmalıdır. Bu durum, her alanda olduğu gibi fizik öğretiminde de öğrencilerin daha aktif hale geldiği ve onların yeteneklerinin, zekalarının ve ilgilerinin göz önüne alınarak hazırlandığı öğretim ortamlarının yaratılmasının zorunlu olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin fizik başarısı da artmış olacaktır. Son yıllarda yapılmış olan çalışmaların sonuçları, geleneksel öğretim yöntemlerinin fizik öğretiminde çok etkili olmadığını ortaya çıkarmıştır (Redish, 1994).

* Yrd. Doç. Dr.; Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMA Bölümü, Fizik Eğitimi Anabilim Dalı

** Yrd. Doç. Dr.; Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMA Bölümü, Fizik Eğitimi Anabilim Dalı

Başarı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu bilinen özelliklerden biri zeka'dır. Zekanın belirlenmesi amacıyla 20. yüzyılın başında Alfred Binet ve arkadaşları günümüzde de sıklıkla kullanılmakta olan ilk zeka testlerini geliştirmişlerdir. Bu testler objektif testlerdir ve ölçülen zekanın sonucu Intelligence Quotient (IQ) olarak adlandırılan bir sayı ile ifade edilir. Bu testlerde bireyin sözel, sayısal ve biraz da görsel yetileri test edilmektedir. Zeka tek sayısal bir değerle ifade edildiği için de zeka tek boyutlu olarak kabul edilmektedir. Bireyde bu zeka testlerinden alınan sonuçlara göre zeki ya da zeki olmayanlar olarak iki kategoriye ayrılmaktadır (Saban, 2001).

Gardner (1983), "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" adlı kitabında Zekanın tek boyutlu olmadığını ortaya atmıştır. Gardner, zekayı bir kişinin bir ya da birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme, günlük ya da mesleki yaşamında karşılaştığı bir sorunu etkin ve verimli bir biçimde çözebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Nöro-Psikolog olan Prof. Howard Gardner kaza ya da hastalık sonucu hasar görmüş beyinleri incelemiştir. Bu çalışmaların çoğunda, beynin bir bölümü hasar gördüğünde, beynin tümüyle sağlıklı kalacak ölçüde birbirinden bağımsız çalışan ayrı yetenekler sergilediğini gözlemlemiştir. Buradan yola çıkan Gardner'e göre zekanın klasik IQ testleri ile açıklanamayacak kadar çok boyutları vardır. Zeka alanları olarak adlandırılmış olan bu boyutlar Sözel-Dil zeka, Mantık-Matematik zeka, Görsel-Uzaysal zeka, Sosyal zeka, Öze Dönük zeka, Müziksel-Ritmik zeka ve Bedensel-Kinestetik zekadır. Gardner doğa olaylarına duyarlılık ve doğadaki ilişkileri fark edebilme yeteneğini kapsayan doğa zeka alanını da daha önce bahsettiği zeka alanlarına ek yeni bir zeka alanı olarak tanımlamıştır.

Çoklu zeka kuramına (ÇZK) göre her insan, Gardner'in ifade ettiği zeka alanlarının tümüne sahiptir ancak bu zeka alanları bireyde değişik düzeylerde bulunabilirler. Çeşitli zeka alanları genellikle bir arada ve karmaşık bir yapıda çalışırlar. Ayrıca zeka alanlarının her biri bireyin sahip olduğu genetik potansiyelin mümkün kıldığı yeterli bir düzeye kadar geliştirebilir. Zeka alanlarının geliştirilmesi ve bireyin her alanda zeki olabilmesinin ise birçok yolu vardır (Armstrong, 1994).

Fizik eğitiminde yaparak yaşayarak öğrenmenin öneminin vurgulandığı günümüzde mümkün olduğunca öğrencilere fiziği kendi kendilerine keşfetmelerine olanak sağlayacak öğretim ortamlarının sunulması gerekmektedir. Gardner, Çoklu Zeka Alanlarına dayalı öğretimin nasıl yapılacağı hakkında bir model önermemektedir. Bununla birlikte, Çoklu Zeka Alanlarına dayalı öğretim, öğrencilerin başarılarını artırmak için derslerin planlanmasına olanak sağlar. Örneğin fiziği öğretirken 8 farklı zeka alanına yönelik etkinlikler hazırlanabilir. Bu hem öğrencilerin aktif katılımına olanak sağlayacak hem de öğrencilerin zeka alanlarının gelişmesine olanak sağlanmış olacaktır. Diğer bir açıdan bakıldığında da, öğrencilere güçlü olduğu zeka alanlarında etkinliklerin sunulması suretiyle öğrencinin başarısının artması da sağlanacaktır. ÇZK'ndaki yaklaşıma göre eğitim ve öğretim yoluyla bireyin temel özelliklerinde değişiklikler oluşturulur. Dolayısıyla eğitim ve öğretim süreçlerinde temel amaç bireylerde farklı zeka boyutu ile ilgili davranış değişiklikleri yaratacak etkileşimler planlamak ve uygulamak olmalıdır (Kaptan, 1998).

ÇZK'na dayalı eğitimle ilgili çeşitli alanlarda yapılmış nitel çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda öğrencinin sorumluluk alma özelliğinin geliştiği, kendine güven ve motivasyonunun arttığı, olumlu tutum geliştirdikleri, öz yeterliliklerinin olumlu yönde etkilendiği ve zeka alanlarının geliştiği belirtilmektedir (Campbell, 1992;

Campbell, Campbell, & Dickinson, 1996; Goodnough, 2000). Bununla birlikte Campbell, öğrencilerde yeni becerilerin geliştiğini ve var olan becerilerinde de artış gözlendiğini belirtmiştir (Campbell, 1992). Bunun sebebini de öğrencinin farklı zeka alanlarının her birine ait etkinlik yapma olanağı bulmasıyla ilişkilendirmiştir. Böylelikle öğrenciler güçlü yanlarını geliştirirken yeni becerilerde kazanmaktadırlar. Cambell, öğrencilerin işbirliği becerilerinin de geliştiğini paylaşma, liderlik ve diğerlerini dinleme gibi özelliklerinde de gelişme olduğunu vurgulamıştır (Campbell, 1992).

Goodnough (2000) ÇZK'na dayalı fen dersinde öğrencilerin öğrenirken eğlendiklerini dolayısıyla derse katılımın da arttığını belirtmiştir. Aynı çalışmada öğrencilere Çoklu Zeka alanlarına dayalı öğretimle daha iyi öğrenip öğrenmedikleri sorulduğunda öğrencilerin %85' i daha iyi öğrendiklerini belirtmiştir.

Literatür çalışmalarında bahsedilen olumlu etkilerden dolayı da Amerikadaki bazı ilköğretim ve orta öğretim okullarında öğretmen merkezli programlardan öğrencilerin her birinin sahip olduğu bireysel özellikleri ön plana çıkaran öğrenci merkezli programlara geçilmiştir (Campbell, & Campbell, 1999; Kezar, 2001). Bu programlarda amaç hem farklı nitelikte bireylerin yetişmesine olanak sağlamak, hem de öğrenciyi başarısız olarak ilan etmeden önce onun başarılı olabileceği ortamları hazırlamaktır.

ÇZK'na dayalı öğretimde öğretmen sınıfta gözlemler yapmalıdır. Bu gözlemlerde öğrencilerin zeka alanlarını saptamalıdır. Bu amaçla öğretmen, velilerle, okul yönetimiyle ya da bizzat öğrenciler konuşarak veri toplayabilir. Bununla birlikte öğretmenin, kendinin de zayıf olduğu zeka alanlarını bilmesi ve zaman içinde kendini geliştirmesi gerekir. Bunun için okulda diğer öğretmenlerle hazırlanacak ortak planlar öğretmenin yükünü hafifletecektir. ÇZK'na dayalı öğretim ortamı öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı olduğu için öğretmen, öğrencilere kendi kendilerine bilgiye ulaşacakları bir ortam hazırlamalıdır. Bir çalışma için yapılan mülakatlarda öğretmenler, öğrenciler ve aileler ÇZK'na dayalı öğretime ilişkin olumlu tutumlarının olduğunu bildirmişlerdir (Gwendolyn, Cheryl & Sheryll, 1997).

Literatürde ÇZK'na göre hazırlanmış fizik öğretiminin sonuçlarını inceleyen ve bu konu ile ilgili öğrencilerin düşüncelerini bildiren çalışmalar çok fazla değildir. Gürçay ve Eryılmaz (2005), ÇZK'na dayalı öğretimin geleneksel öğretime göre etkinliğini ölçmek için, 268 lise dokuzuncu sınıf öğrencisi ile bir çalışma yapmıştır. Ölçme aracı olarak Çoklu Zeka Anketi (ÇZA), ve Coulomb kanunu konusunda Çoktan Seçmeli Fizik Başarı Testi (ÇSFBT) kullanılmıştır. ÇZA ve ÇSFBT ön-test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Deney gurubunda ÇZA sonuçlarına dayanarak en yüksek zeka alanlarına göre öğrencileri guruplayıp, o zeka alanlarına göre geliştirilmiş aktiviteler ile eğitim verilirken kontrol gruplarında da geleneksel öğretimle eğitim verilmiştir. Üç haftalık uygulamadan sonra, ÇSFBT son-test olarak bütün gruplara uygulanmıştır. Sonuç olarak, ÇZK'na dayalı öğretimin geleneksel öğretime göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin fizik başarılarına anlamlı bir etkisi olduğunu bildirmişlerdir.

Bu çalışma Gürçay ve Eryılmaz'ın (2005) çalışmalarının devamı niteliğindedir. Çalışmanın amacı, lise 1. sınıflarda ÇZK'na uygun hazırlanmış ders planlarıyla işlenen fizik dersleri hakkında öğrencilerin ve çalışmaya katılmış olan öğretmenlerin düşüncelerinin saptanmasıdır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Çalışma 2002-2003 bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın evreni Ankara ili Sincan ilçesindeki normal devlet liseleri Lise 1. sınıf öğrencileridir. Örneklem ise, araştırmacılara uygunluklarına göre seçilmiştir. Buna göre örneklem, Sincan ilçesindeki normal devlet liselerindeki toplam 148 Lise 1. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden % 56.1'i (83) kız ve % 43.9'u (65) erkektir. Öğrencilerin yaş ortalamaları 14-18 arası değişmektedir. Ancak kızların 75'i erkeklerin 54'ü 15 -16 yaşlarındadır.

Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Öğrenci Görüş Anketi (ÖGA) ve Öğretmen Görüş Anketi kullanılmıştır.

ÖGA, hazırlanmadan önce ÇZK'na dayalı fizik dersleri işlenirken araştırmacı öğrencilerle kısa görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerden geleneksel yöntemle işlenen fizik dersleriyle ÇZK'na dayalı işlenen fizik derslerini karşılaştırmışlardır. Bu görüşme sonuçlarına göre ÖGA'nin soruları belirlenmiştir. ÖGA'da toplam 8 tane açık uçlu soru mevcuttur.

Öğretmen Görüş Anketi de ÖGA ile benzer şekilde hazırlanmıştır. Araştırmacı ÇZK'na dayalı fizik dersleri işlenirken çalışmaya katılan öğretmenlere ÇZK'na dayalı fizik dersleri işlenirken karşılaştıkları zorluklar ve olumlu sonuçları hakkında görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde öğretmenlerden de geleneksel yöntemle işlenen fizik dersleriyle ÇZK'na dayalı işlenen fizik derslerini karşılaştırmaları istenmiştir. Bu görüşme sonuçlarına göre öğretmen görüş anketinin soruları belirlenmiştir. Sorular açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Toplam 8 tane soru mevcuttur.

Araştırma Metodu

Bu çalışmada, anketleme araştırması yapılmıştır. ÇZK'na dayalı fizik ders planlarını uygulandıktan sonra bütün öğrencilerden ÖGA, öğretmenlerden ise öğretmen görüş anketi aracılığıyla ÇZK'na dayalı fizik dersleri hakkında görüşleri yazılı olarak alınmıştır.

Çoklu Zekaya Dayalı Fizik Derslerinin Uygulanması Süreci

Çalışmaya iki okuldan birer öğretmen ve onların ikişer sınıfı olmak üzere toplam dört sınıf katılmıştır. Çalışma başlamadan önce öğretmenlere mini seminerler verilmiştir. Bu seminerlerde öğretmenlere ÇZK hakkında bilgi verilmiş ve ÇZK'na dayalı ders planlarını nasıl uygulayacakları ile ilgili yönergeler açıklanmıştır.

ÇZK'na yönelik hazırlanan ders planları ve etkinlikler çeşitli kaynaklardan faydalanılarak hazırlanmıştır (Armstrong, 1994; Bellanca, 1997; Bellanca, & arkadaşları, 1997; Campbell, 1994; Campbell, & arkadaşları, 1996). Kaynaklara bağlı olarak hazırlanmış ders planları ve etkinlikler hakkında alan uzmanları, öğretmenler ve öğrencilerin görüşleri alınmış ve planlar bu kişilerin görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir.

Uygulamaya başlamadan önce Gürçay'ın (Gürçay, 2003) tezinden alınan çoklu zeka anketi bütün sınıflardaki öğrencilere uygulanmıştır. Etkinlikler ve ders planları Sözel-Dil, Matematik–Mantık, Sosyal ve Görsel-Uzaysal zeka alanlarına yönelik

hazırlanmıştır. Çoklu Zeka Anketinin sonuçları uygulama başlamadan önce değerlendirilmiş ve bu sonuçlara göre öğrenciler yukarıda belirtilen zeka alanlarından en yüksek puan aldıkları ilk iki zeka alanından birinde olacak şekilde gruplara ayrılmışlardır. Üç haftalık uygulama başlamadan bir hafta öncesinde öğrencileri ve öğretmenleri Çoklu Zeka Alanlarına yönelik ders planlarına alıştırmak ve uygulama sırasında karşılaşılabilecek sorunları en aza indirgemek için öğretim programında yer alan Coulomb Kanunundan bir önceki konu olan "İletkenler, Yalıtkanlar ve Yarı iletkenler" konusunda iki saatlik örnek bir çalışma yapılmıştır.

Gruplarda en az üç en çok altı öğrenci yer almıştır ve mümkün olduğunca heterojen gruplar (cinsiyet, başarı ve yetenek açısından) oluşturulmuştur. Gruplardaki öğrenciler güçlü oldukları zeka alanlarına göre gruplandıklarını hiç bir şekilde öğrenmemişlerdir. Çünkü Gardner bu tür bir ayrımın yanlış olduğunu savunmaktadır. Bunun yerine zeka alanlarına renk isimleri verilmiş ve gruplar bu renklerle isimlendirilmiştir. Öğretmen her gruba kendi zeka alanına yönelik etkinlikleri dağıtmıştır. Bu etkinliklerin verildiği kağıtlar yine ilgili zeka alanının renginde hazırlanmıştır. Bu da öğretmenin ve öğrencinin etkinliklere kolayca adapte olmasını sağlamıştır. Etkinlikler ağırlıklı olarak bir zeka alanını hedeflemiş ve iki ya da üç zeka alanı ile de desteklenmiştir. Ek 1 de Çoklu Zeka Kuramına ilişkin etkinlik örnekleri verilmiştir. Öğrenciler üç bölümden oluşan etkinliklerde, her bir bölümden sonra yaptıklarını sınıfla paylaştılar. Daha sonra da öğretmen ilgili bölümü toparlamıştır. Çalışma süresince araştırmacı her ders bütün sınıflarda gözlemlerde bulunmuştur.

Bulgular

Önce öğrencilerin verdikleri cevaplar benzerliklerine göre gruplanmıştır. Sırasıyla öğrencilere sorulmuş her bir soru için betimsel analiz sonuçları SPSS 11 istatistik paket programı kullanılarak aşağıda verilmiştir.

İlk soruda öğrencilere derslerin bu şekilde işlenmesinin fiziğe ilgilerini nasıl etkilediği, ikinci soruda da başarılarını nasıl etkilediği sorulmuştur. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevap oldukça yüksek bir oranda ÇZK'na dayalı fizik öğretiminin fiziğe karşı ilgi (%73) ve başarı (65) üzerine olumlu olduğu şeklindedir (Tablo1).

Tablo 1. Öğrenci görüşlerine göre ÇZK'na dayalı fizik öğretiminin öğrencilerin fiziğe karşı ilgi ve başarıları üzerine etkisi

	İlgi		Başarı	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Pozitif	108	73.0	96	64.9
Nötr	29	19.6	41	27.7
Negatif	7	4.7	7	4.7
N	144	97.3	144	97.3
Kayıp	4	2.7	4	2.7
Toplam	148	100.0	148	100.0

Üçüncü soruda fizik derslerin bundan sonra nasıl işlenmesini istedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin yaklaşık %70'i derslerin bu şekilde işlenmesini istiyorum şeklinde cevaplamıştır (Tablo2).

Tablo 2. Öğrencilerin fizik derslerinin nasıl işlenmesini istedikleri ile ilgili görüşleri

	Frekans	Yüzde
ÇZK'na dayalı metot	102	68.9
Geleneksel metot	31	20.9
Nötr	11	7.4
N	144	97.3
Kayıp	4	2.7
Toplam	148	100.0

Dördüncü soruda öğrencilere "Derslerin işlenişiyle ilgili hoşunuza giden yönler nelerdir?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya öğrencilerin yaklaşık %40'ı ÇZK'na dayalı derslerde yapılan her şey şeklinde olmuştur. Öğrencilerin Yaklaşık %5'i bu derslerde yapılan hiç bir şeyden hoşlanmadığını belirtmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Öğrencilerin ÇZK'na dayalı derslerde en çok hoşlarına giden yönler

	Frekans	Yüzde
Bu derslerdeki her şey	59	39.9
Grup çalışması	36	24.3
Etkinlikler	22	14.9
Bu derslerde hoşuma giden bir şey yok	7	4.7
Deneyler	6	4.1
Etkinlikler sırasında eksik kalan bilgilerimi tamamlayabiliyorum	3	2.0
Grup Çalışması ve Deneyler	3	2.0
Etkinlikler ve Deneyler	3	2.0
Grup Çalışması ve Etkinlikler	2	1.4
N	141	95.3
Kayıp	7	4.7
Toplam	148	100.0

Beşinci soruda da derslerin işlenişiyle ilgili hoşa gitmeyen yönler sorulmuştur. Burada öğrencilerin yaklaşık %43'ü bir önceki sorudaki cevabı destekler nitelikte ÇZK'na dayalı işlenen fizik derslerinde hoşa gitmeyen bir yönün olmadığını vurgulamıştır. En fazla hoşa gitmeyen özellik ise gürültü olarak bildirilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Öğrencilerin ÇZK'na dayalı derslerde en çok hoşlarına gitmeyen yönler

	Frekans	Yüzde
ÇZK'na dayalı fizik derslerindeki her şey hoşuma gitti	63	42.6
Gürültü	18	12.2
Bazı grup üyelerinin yetersiz katılımı	11	7.4
İstenmeyen kişilerle grup olma	10	6.8
Etkinlikler	9	6.1
Ürünlerin sınıfla paylaşılması	6	4.1
Grup çalışması	4	2.7
Bazı grup üyelerinin fazla katılımı	3	2.0
Konunun sıkıcı olması	3	2.0
Gürültü ve bazı grup üyelerinin yetersiz katılımı ve derslerin içeriği	2	1.4
N	129	87.2
Kayıp	19	12.8
Toplam	148	100.0

Altıncı soruda öğrencilerden ÇZK'na dayalı işlenen fizik dersleri ile daha önceki fizik dersleri arasında bir kıyaslama yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar ÇZK'na dayalı ve geleneksel yöntemle işlenen derslerin özelliklerini vurgulamak şeklinde olmuştur. Bu yüzden ÇZK'nın özellikleri vurgulanarak yapılan açıklamalar Tablo 5'de, geleneksel yöntemin özelliklerinin vurgulandığı cevaplar Tablo 6'da verilmiştir

Tablo 5. ÇZK'na dayalı işlenen fizik dersleri ile daha önceki fizik dersleri arasında bir kıyaslama (Geleneksel yöntemin özellikleri vurgulanarak verilen cevaplar)

Daha önceki fizik;	Frekans	Yüzde
Derslerimiz sakin sıkıcı ve monotondu	42	28.4
Derslerimizde fiziği anlayamıyordum	19	12.8
Derslerimizde sadece problem çözüyorduk	13	8.8
Derslerimizde öğrenciler aktif katılmıyordu	11	7.4
Derslerimizde fiziği daha iyi öğreniyordum	9	6.1
Derslerimizden nefret ediyordum	7	4.7
Derslerimizde öğrendiklerimi çabuk unutuyordum	5	3.4
Derslerimiz daha eğlenceli ve zevkliydi	5	3.4
Derslerimiz sıkıcıydı ve bir şey anlamıyordum	5	3.4
Derslerimizde sadece problem çözüyorduk ve öğrencilerin aktif katılımı yoktu	2	1.4
Derslerimiz sıkıcıydı, fizikten nefret ediyordum, ve öğrencilerin aktif katılımı yoktu	2	1.4

derslerimizde fiziği anlamıyordum, öğrencilerin aktif katılımı yoktu ve sadece problem çözülüyordu	2	1.4
derslerimiz sıkıcıydı, fizikten nefret ediyordum, bir şey anlamıyordum ve öğrenme kalıcı değildi	2	1.4
N	124	83.8
Kayıp	24	16.2
Toplam	148	100.0

Tablo 6. ÇZK'na dayalı işlenen fizik dersleri ile daha önceki fizik dersleri arasında bir kıyaslama (ÇZK dayalı derslerin özellikleri vurgulanarak verilen cevaplar)

ÇZK'na dayalı işlenen fizik;	Frekans	Yüzde
Dersleri daha önceki derslere göre daha eğlenceli, zevkli ve renkli	48	32.4
Derslerinde daha önceki derslere göre fiziği daha iyi anlıyorum	23	15.5
Derslerinde daha önceki derslere göre aktif katılım var	13	8.8
Derslerinde daha önceki derslere göre öğrenemiyorum.	11	7.4
Dersleri daha önceki derslere göre daha etkinlik ağırlıklı	8	5.4
Derslerini daha önceki derslere göre daha çok seviyorum	7	4.7
Derslerinde öğrenme daha önceki derslere göre daha kalıcı	5	3.4
Dersleri daha önceki derslere göre daha zevkli ve fiziği anlayabiliyorum	4	2.7
Derslerinde daha önceki derslere göre aktif katılım var, dersler daha zevkli ve fiziği daha iyi anlıyorum.	3	2.0
Dersleri daha önceki derslere göre daha zevkli, fiziği daha iyi anlıyorum ve bu fizik derslerini seviyorum.	3	2.0
Dersleri daha önceki derslere göre daha etkinlik ağırlıklı ve öğrencilerin aktif katılımları var.	2	1.4
Derslerinde daha önceki derslere göre fiziği daha iyi anlıyorum ve öğrencilerin aktif katılımları var ve öğrenme kalıcı	1	0.7
N	128	86.5
Kayıp	20	13.5
Toplam	148	100.0

Yedinci soruda öğrencilere fizik derslerine ÇZK'na göre işlenmesinin kendilerinin hangi yönlerini geliştirdiği sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlara bakıldığında en çok göze çarpan yönler; öğrencinin grup içi iletişim becerisinin artması (%19), öğrencinin fiziğe olan ilgisinin artması (%16) ve öğrencinin anlama kabiliyetinin arttığını düşünmesi (%15) olarak sıralanmaktadır. Diğer taraftan %11'lik bir grup bu şekilde işlenen derslerin kendisinin herhangi bir yönünü geliştirmediğini ifade etmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin kendilerinde gelişme gözlemledikleri yönler

	Frekans	Yüzde
Grup içi iletişim becerilerim gelişti	28	18.9
Fiziğe karşı ilgim arttı	24	16.2
Fiziği anlama kabiliyetim gelişti	22	14.9
Her hangi bir yönüm gelişmedi	17	11.4
Etkinliklerde kullandığım yönlerim gelişti	15	10.1
Kendime güvenim arttı	5	3.4
Planlı çalışma becerimi geliştirdi	5	3.4
Fiziğe karşı ilgim arttı ve grup içi iletişim becerilerim gelişti	4	2.7
Fiziğe karşı ilgim arttı ve fiziği anlama kabiliyetim gelişti	4	2.7
Grup içi iletişim becerilerim ve fiziği anlama kabiliyetim gelişti	2	1.4
Fiziği anlama kabiliyetim ve etkinliklerde kullandığım yönlerim gelişti	2	1.4
Fiziğe karşı ilgim arttı, fiziği anlama kabiliyetim ve etkinliklerde kullandığım yönlerim gelişti	2	1.4
Kendime güvenim arttı, fiziği anlama kabiliyetim gelişti ve grup içi iletişim becerilerim gelişti	2	1.4
Fiziğe karşı ilgim, kendime güvenim arttı, etkinliklerde kullandığım yönlerim gelişti ve planlı çalışma becerimi geliştirdi	2	1.4
N	134	90.5
Kayıp	14	9.5
Toplam	148	100.0

Sekizinci soruda öğrencilere fizik derslerinin ÇZK'na göre işlenmesi sırasında sınıfla ilgili gözlemleri sorulmuştur. Bu soruya elde edilen cevaplara göre öğrencilerin %28'i derslere ilginin arttığını ve %19'u da derse katılımın arttığını gözlemlemiştir. Sınıfla ilgili gözlemlenen olumsuz bir yön olarak da sınıf içi gürültü (%7) bildirilmiştir.

Tablo 8. Öğrencileri ÇZK'na göre işlenen fizik dersleri sırasında sınıfla ilgili gözlemleri

	Frekans	Yüzde
Sınıftaki bir çok öğrencinin fiziğe ilgisi arttı	42	28.4
Derse katılım arttı	27	18.9
Sınıf içi ilişkilerimizi geliştirdi	14	9.4
Sınıfta gürültü vardı	10	6.8
Sınıftaki öğrencilerin bir çoğu fiziği anlamaya başaldı	8	5.4
Sınıfça eğlendik	7	4.7

Sınıftaki bir çok öğrencinin fiziğe ilgisi arttı ve sınıf içi ilişkilerimizi geliştirdi ve sınıftaki öğrencilerin bir çoğu fiziği anlamaya başaldı	6	4.1
Sınıftaki bir çok öğrencinin fiziğe ilgisi arttı ve derse katılım arttı	5	3.4
Ders sıkıcıydı	4	2.7
Sınıftaki bir çok öğrencinin fiziğe ilgisi arttı ve sınıf içi ilişkilerimizi geliştirdi	2	1.4
Grup içinde problemler vardı	1	0.7
N	127	85.8
Kayıp	21	14.2
Toplam	148	100.0

Çalışmaya katılan iki öğretmene de öğrencilere sorulan sorulara benzer sorular yöneltilmiştir. Buna göre yöneltilen sorular ve cevaplar şu şekildedir:

1- Öğretmenlere derslerin ÇZK'na göre işlenmesi sırasında öğrencilerinin fiziğe karşı ilgileri ve başarıları ile ilgili gözlemleri sorulduğunda öğretmenlerin her ikisi de öğrencilerinin fiziğe karşı ilgilerinin ve başarılarının arttığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

2- Derslerin ÇZK'na göre işlenmesi sırasında hoşlarına giden olumlu bir yön olup olmadığı sorulduğunda öğretmenlerden biri öğrencilerin aktif olarak derse katılmasını olumlu yön olarak belirtirken, diğer öğretmen de öğrencilerinin kendilerinin araştırıp bulmasını ve yorumlamasını olumlu yön olarak belirtmiştir.

3- Derslerin ÇZK'na göre işlenmesi sırasında hoşlarına gitmeyen olumsuz bir yön ya da eksiklik olup olmadığı sorulduğunda öğretmenler ders öncesi plan hazırlanması sürecini ve uygulamanın zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir. Konu yıllık planda belirtilen ders saatleri boyunca işlenmiştir ancak araştırmacı öğretmenlerin geleneksel yöntemle işledikleri fizik derslerinde konuyu kısa anlatılıp, problem çözme süresini daha uzun tuttuklarını gözlemlemiştir. Bununla birlikte Derslerin ÇZK'na göre işlenmesi sırasında hoşlarına gitmeyen olumsuz yönler sorulduğunda öğretmenlerden biri uygulamanın kalabalık sınıflarda yorucu olmasından şikayet etmiştir. Yine aynı öğretmen bu tür bir uygulamanın üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin beklentilerinin daha fazla problem çözmekten yana olduğunu ve ÇZK'na göre ders işlenmesinin 6., 7., 8., ve 9. sınıflar için daha yararlı olacağını belirtmiştir.

4- Öğretmenlere derslerin ÇZK'na göre işlenmesinin öğrencilerin hangi yönlerinin geliştiğini gözlemledikleri sorulduğunda öğretmenlerin her ikisi de yorum kabiliyetlerinin geliştiğini belirtmiştir. Bir öğretmen buna ilave olarak bu yöntemle öğrencilerin grupla iletişim kabiliyetlerinin ve kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirdiğini ve de kendisinin bu süreçte sadece yol gösterici bir rolü olduğunu belirtmiştir.

5- Derslerin ÇZK'na göre işlenmesi sırasında sınıfta olumlu bir gelişme olup olmadığı sorulduğunda öğretmenlerden biri sınıfın bütününün dersten zevk aldığını gözlemlediğini belirtmiş diğeri ise derse katılımın ve sınıf içi etkileşimin arttığını gözlemlediğini söylemiştir.

6- Derslerin ÇZK'na göre işlenmesi sırasında sınıfta olumsuz bir gelişme olup olmadığı sorulduğunda öğretmenler sınıfın daha gürültülü olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden biri "eskiden belki daha az gürültü vardı ama öğrenciler sohbet ediyordu. Bu derslerdeki gürültüde öğrenciler fiziği tartışıyorlardı." diyerek gürültünün kaynağı ile ilgili gözlemlerini paylaşmıştır.

7- Öğretmenlere fizik dersleri sürekli olarak ÇZK'na göre işlense öğrencilerin bu durumu nasıl karşılayacaklarını tahmin etmeleri sorulduğunda öğretmenlerden biri hoşlarına giderdi şeklinde cevaplarken diğeri üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin problem çözme beklentilerinden dolayı 10. ve 11. sınıfların olumsuz tepki verebileceğini ama 6., 7., 8., ve 9. sınıfların tepkisinin olumlu olabileceğini belirtmiştir.

8- Öğretmenlere uygulamalar sırasında karşılaştıkları araştırmaya katkı sağlayabileceğini düşündükleri gözlemler ya da ilave etmek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulduğunda öğretmenlerden biri Lise 1 fizik derslerinin iki saatle kısıtlı olmasının öğrencilerin fiziği öğrenebilmeleri için yetersiz gördüğünü ve bunun tüm fizik derslerinin ÇZK'na göre işlenmesini de olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir. Diğer öğretmen ise, devlet okullarındaki öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olduğunu ve ÇZK'na göre ders planı hazırlamak ya da dersleri işlemek gibi ekstra yük getirecek bir sistemin şu anki devlet okullarında uygulamanın mümkün olmayacağını ama derslerin bu tipte etkinliklerle işlenmesinin gerektiğini düşündüğünü belirtmiştir.

Sonuç Ve Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarına göre; Sincan ilçesi normal devlet okullarındaki 9. sınıf öğrencileri ÇZK'na dayalı öğretimin, fizik dersine karşı ilgiyi ve başarılarını artırdığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, güçlü oldukları zeka alanlarındaki etkinlikler sayesinde kendileri açısından fiziğe karşı ilgilerine ve başarılarında olumlu bir gelişmenin olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerde aynı etkiyi gözlemlediklerini bildirmişlerdir. Gürçay ve Eryılmaz (2005) aynı öğrencilerle yapmış oldukları deneysel çalışmalarında ÇZK'na dayalı fizik öğretiminin, öğrencilerin fizik başarıları üzerinde geleneksel yönteme göre anlamlı bir faklılık yarattığını bildirmişler ve ÇZK'na dayalı fizik öğretimin öğrencilerin fizik başarılarını artırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin ÇZK'na dayalı öğretimin fiziğe karşı ilgi ve başarı üzerine bildirmiş oldukları sonuca bakarak tek başına fizik müfredatının buna göre şekillendirilmesinin söylenmesi mümkün değildir. Ancak Gürçay ve Eryılmaz'ın (2005) çalışmaları ve bu çalışmada elde edilen sonuçlar başarı açısından benzer sonuçlar doğurmuştur. O halde, öğrencilerin ifadeleri de göz önüne alınarak en azından fizik derslerinde öğretmenlerimiz ÇZK'na dayalı etkinliklere yer vermelidirler. Benzer şekilde Fizik ders kitaplarında bu tür etkinliklere daha çok yer verilmesi de gerekmektedir.

Öğrenciler ne yazık ki geleneksel yöntemle işlenen fizik derslerini sıkıcı, monoton, genelde anlamadıkları ve sadece problemlerin çözüldüğü bir fizik dersi olarak

tanımlamışlar ve bundan sonra derslerin böyle işlenmesi yerine ÇZK'na dayalı etkinliklerle işlenmesini tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin geleneksel sistemle ilgili bu düşünceleri aslında herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Özellikle üniversite sınavı hazırlıklarından dolayı dersler konunun tam anlaşılmasından daha öte problem çözmeye yönelik geçmektedir. Halbuki fizik eğitiminde amacımız hedefleri kazandırırken bilginin kazanılması, kavranması, problem çözme ve sorgulama becerilerinin kazandırılması şeklinde bir sıralama izlemelidir. Dolayısıyla konuyu kavramadan problem çözmeye geçmek öğrenciler için ezberden öteye geçmeyecektir. Böyle bir durumda alternatif olarak yine ÇZK'na dayalı etkinliklerden faydalanılabilir. Öğrenciler her şeyden önce ÇZK'na dayalı fizik derslerini zevkli, eğlenceli, kendilerinin aktif olduğu ve fiziği anlayabildikleri bir ders ortamı olarak tanımlamışlardır. Bu durum literatürde de benzer şekilde bildirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler de bu derslerde öğrencilerin daha aktif olduğunu, fizik öğrenmekten daha zevk aldıklarını, bilgiye kendilerinin ulaştıklarını ve öğrencilerin yorum yapma yeteneklerinin daha geliştiğini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen kendisini bu derslerde sadece yol gösterici bir rol oynadığını belirtmiştir. Böyle bir ders ortamı için sadece bu verilerle fizik başarının garanti edileceği söylenemezse de öğrencilerin fiziği öğrenmek için motivasyonlarının yüksek olduğu bir ortam olduğu söylenebilir. Motivasyon da öğrencinin fizik başarısında önemli etki yaratacak boyutlardan bir tanesidir. Zaten günümüzde de öğrencinin aktif olduğu öğretmenin yol gösterici rol üstlendiği eğitim ortamlarının yaratılmasının başarıya etkisinin kaçınılmaz olduğu da her fırsatta vurgulanmaktadır.

Diğer taraftan öğrenciler ÇZK'na dayalı fizik derslerinin de iyi oldukları zeka alanlarına yönelik etkinliklere katılmış olmanın ilgili alandaki yeteneklerini geliştirdiğini vurgulamışlardır. Bu durum, derslerin böyle işlenmesinin öğrencinin hem fiziğe karşı ilgi ve başarısına olumlu katkı sağladığını hem de öğrencileri daha iyi oldukları zeka alanlarının gelişmesine de yardımcı olunduğunun göstergesidir. Bu çalışmada öğrenciler diğer grupların etkinliklerini de paylaşma fırsatı bulduklarından çalışmanın kapsadığı zeka alanlarının her birine yönelik etkinliklere de katılmışlardır.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler ve öğretmenler fizik eğitiminde ÇZK'na dayalı ders planlarından faydalanılmasının olumlu katkılar sağlayacağı görüşündedir. Bu sebepten fizik derslerinde ÇZK'na dayalı etkinliklerden faydalanılmalıdır. Bu çalışmanın betimsel sonuçları bundan sonra yapılacak nicel çalışmalara da kaynaklık edecektir. Bu alanda yapılacak daha detaylı çalışmalarla fizik müfredatında da bu tür etkinliklere ne kadar yer verilebileceği saptanmalıdır.

Kaynakça

Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Virginia. Association for Supervision and Curriculum Development.

Bellanca, J. (1997). *Active learning handbook for the multiple intelligences classroom* USA. IRI/SkyLight Training and Publishing.

Bellanca, J., Chapman, C., & Swartz, E. (1997). *Multiple assessments for multiple intelligences*. USA. IRI/SkyLight Training and Publishing.

Campbell, B. (1992). Multiple intelligences in action. *Childhood Education*, 68(4), 197-201.

Campbell, B. (1994). *The multiple ıntelligences handbook: Lesson plans and more*. Stanwood, WA: Campbell & Associates.

Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (1996). *Teaching and learning through multiple intelligences*. Massachusetts, USA: A Simon and Schuster Company.

Campbell, L., & Campbell, B. (1999). *Multiple intelligences and student achievement: success stories from six schools*. Virginia, USA. Association for Supervision and Curriculum Development.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Goodnough, K. C. (2000). *Exploring multiple intelligences theory in the context of science education: An action research approach*. Dissertation Abstracts International, 61(05), 2164A. (University Microfilms No. AAT NQ49853).

D. Gürçay, (2003). *The effect of multiple intelligences based instruction on students' physics achievement*, yayınlanmamış doktora tezi (ODTÜ).

Gürçay, D., & Eryılmaz, A. (2005).Çoklu zeka alanlarına dayalı öğretimin öğrencilerin fizik başarısına etkisi. **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi.** 29, 103-109.

Gwendolyn, M., Cheryl J. & Sheryll H. (1997). *Attitudes Toward A Multiple Intelligences Curriculum*. *The Journal Of Educational Research*, 91(2), 115-122.

Kaptan, F. (1998). **Fen bilgisi öğretimi.** Ankara.Anı Yayıncılık

Kezar, A. (2001). Theory of multiple intelligences: Implications for higher education. *Innovative Higher Education*, Vol. 26, 2, 141-154.

Redish, E. (1994). The implications of cognitive studies for teaching physics. *American Journal of Physics*, 62(6), 796-803.

Saban, A. (2001). **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim.** İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Ek 1: Çoklu Zeka Kuramına İlişkin Etkinlik Örnekleri

Görsel-Uzaysal Zeka

Sürtülerek elektriklenmiş iki plastik veya iki cam çubuk birbirini iter. Bu itme ve çekme kuvvetleri, cisimlerin elektrik yüklerinden kaynaklandığı için, bu kuvvet elektriksel kuvvet olarak adlandırılır. Burada bahsedilen elektriksel kuvvet fiziksel bir büyüklüktür ve F simgesiyle gösterilir. Eğer çizerek anlatmak isteseydiniz yükler arasındaki bu itme ve çekme kuvvetlerini nasıl anlatırdınız? (Renkli kağıt ve kalemleri kullanınız.)

Sosyal Zeka

Aynı yüklerin birbirini ittiği zıt yüklerin birbirini çektiğini biliyorsunuz. Şimdi gruptaki her bir eleman bir yük cinsini temsil edecek. Buna göre kim kimi çekecek kim kimi itecek listesini yapar mısınız?

Mantık-Matematiksel Zeka

Beş yük bulunan bir ortamda yüklerin her birine farklı bir renk adı verilmiştir. Bu renkler: Kırmızı, sarı, yeşil, mavi ve siyah' tır. Kırmızı yeşili çektiği, mavi siyahı ittiği ve sarının da kırmızıyı ittiği siyahı çektiği bilinmektedir. Buna göre hangi yükler aynı, hangileri farklı yük çeşidine sahiptir?

Sözel-Dilsel Zeka

Lütfen öğretmeninizin anlattıkları ve kitabınızda verilmiş olan bilgileri kullanarak yükler arasındaki çekim ve itme kuvvetlerini anlatan mini bir mektup yazınınız.

NINETH GRADE STUDENTS' AND THEIR TEACHERS' OPINIONS ABOUT MULTIPLE INTELLIGENCES BASED PHYSICS INSTRUCTION

Deniz GÜRÇAY*

Ali ERYILMAZ**

Abstract

The purpose of this study is to establish the opinions of ninth grade students' about Multiple Intelligences based instruction in physics lessons. For this reason, Multiple Intelligences Inventory and Students Opinions Questionnaire (ÖGA) were used as instruments. Beside this, teachers Opinions Questionnaire was also prepared to get two teachers opinions contributed in this study. This study was conducted with 148 ninth grade public high school students in Sincan. Students were grouped based on MI inventory results with respect to the students' strongest intelligences in Verbal-Linguistic, Logical-Mathematical, Visual-Spatial, Interpersonal intelligence dimensions. After three weeks treatment, students were conducted ÖGA to get positive and negative effects of Multiple Intelligences based instruction in physics lessons with respect to students. Moreover, teachers' observations and opinions, contributed in this study were also asked at the end of the study.

Key Words: physics education, coulomb's law, multiple intelligences theory

* Assistant Professor Dr., Hacettepe University, Faculty Of Education, Department of OFMA, Division of Physics Education

** Assistant Professor Dr, Middle East Technical University, Faculty Of Education, Department of OFMA, Division of Physics Education

DİFERANSİYEL DENKLEMLERİN ÖĞRETİMİNDE FARKLI YAKLAŞIMLAR VE NİTEL YAKLAŞIMIN GEREKLİLİĞİ

Selahattin ARSLAN*

Özet

Matematiğin önemli konularından biri olan ve günlük hayattaki birçok problemin anlaşılması ve çözümü için bir model oluşturan diferansiyel denklemler üç farklı yaklaşımla çözülebilir: cebirsel, nümerik ve grafiksel (nitel). Oysa yapılan araştırmalar dünyada birçok ülkede bu konunun öğretiminin cebirsel yaklaşımla sınırlı kaldığını ortaya koymuştur (Arslan 2004; Artigue&Rogalski 1990; Habre 2000; Kalleher 1999; Ramirèz 1995; Sağlam 2004). Aynı zamanda araştırmalar bu denli önemli bir konunun öğretiminde sıkıntılar yaşandığını da ortaya koymuştur.

Bu çalışmada adı geçen bu yaklaşımlar tanıtıldıktan sonra farklı boyutlardan (çözümün anlaşılması ve kullanılan çözüm teknikleri) karşılaştırılmaları yapılmaktadır. Bu karşılaştırmanın en önemli sonuçları "üç yaklaşımın her birinin kendine has avantaj ve dezavantajlarının olduğu" ve "hangisi olursa olsun eğitimi bir tek yaklaşıma sınırlandırmanın eğitim-öğretim açısından sıkıntılara neden olacağı"dır. Bu nedenle konunun öğretiminde bu üç yaklaşımın dikkate alınması gerekli görünmektedir.

Anahtar Sözcükler: Diferansiyel denklemlerin öğretimi, nitel (grafiksel) yaklaşım

Giriş

Diferansiyel denklemler kavramı yüzyıllardır analizin temelini oluşturduğundan matematik için vazgeçilmez bir değere sahiptirler. Bununla birlikte günlük hayatta karşılaşılan sayısız problemi anlama, modelleme ve çözme imkanı verdiklerinden bu konu astronomi, mekanik, kimya, biyoloji, sosyal bilimler vb. bir çok alan için de önemli bir yer tutmaktadır. Serbest düşme, hız ve direnç problemleri diferansiyel denklemlerin önemli rol oynadığı günlük hayat problemlerine örnek olarak verilebilir. Bu nedenle bu konu hem matematik öğretimi hem de öğrencilere matematiğin uygulamaları, açılımları ve önemini göstermesi açısından oldukça önemlidir. Peki, günümüzde matematik öğretimi ele alındığında matematik, fen, mühendislik ve sosyal bilim dalları için bu kadar önemli bir yere sahip bu kavram amacına ulaşabiliyor mu?

Bir çok araştırmacı (örneğin Anderson & Seaquist, 1999, s.1) okullarda diferansiyel denklemlere ayrılan içeriğin ve bu içeriğin işlenme biçiminin konunun önemini yansıtmakta yetersiz kaldığının altını çizmekle kalmamış, öğrencilerin de bu konuyu öğrenmekte sıkıntılar ve motivasyon eksikliği yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler bir diferansiyel denklemin ne ifade ettiğini anlamakta zorluk çekmekte ve dolayısıyla bir günlük hayat problemini modelleyen bir diferansiyel denklemi yorumla-

* Yrd. Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi

makta zorluklar yaşamaktadırlar. Boyce (1994, s. 364), öğrenci iken aldığı veya son 1-2 yıla kadar öğrettiği diferansiyel denklemler derslerinin yalnızca farklı tipteki diferansiyel denklemlere ait cebirsel çözüm formüllerinin (genel çözüm) elde edilmesine yönelik olduğunu ve bu tür etkinliklere çok zaman ve emek harcanmasından dolayı problemleri matematiksel dilde ifade etme veya elde edilen çözümleri yorumlamaya neredeyse hiç zaman ayrılmadığını ifade ediyor. Boyce'ın bu ifadeleri yukarıda gündeme getirilen sıkıntıların kaynağını açıkça ortaya koymaktadır.

Bu tespit, diferansiyel denklemler öğretiminin bugünkü gerçeğinde eğitim sisteminin büyük rol oynadığını ortaya koymaktadır: diferansiyel denklemlerin öğretimi türev ve integral alma ve bazı cebirsel teknikleri uygulamaya indirgenmektedir. Bu satırlar diferansiyel denklemler öğretiminde işlemsel öğrenmenin ön plana çıktığı ve kavramsal öğrenmenin geri planda kaldığının açık bir göstergesidir. Diğer bir ifade ile başta Boyce (1994, s. 364) ve Blanchard (1994, s. 385) olmak üzere birçok araştırmacıya göre diferansiyel denklemlerin öğretimi cebirsel bazı ifadelerle yapılan işlemlere indirgendiğinden, bu dersi alan öğrenciler kavramsal öğrenmeyi gerçekleştirmeden cebirsel bazı teknikleri uygulamada ustalaşmakta ve dolayısıyla işlemsel öğrenmeyle yetinmektedirler. Bu nedenle öğrenciler için ne bir diferansiyel denklem ne de bu tip bir denklemin çözümü çok fazla bir şey ifade etmemektedir. Bununda ötesinde bu tekniklerin uygulaması çoğu kereleri sonuçları yorumlamaya gerekli zamanı bırakmayacak kadar çok zaman ve enerji almaktadır. Ayrıca, nasıl ki işlemsel öğrenme kavramsal öğrenmenin bir garantisi değilse bu çözümler ne kadar ustalıkla yapılırsa yapılsın bazı formüllerin tatbiki sonuçların yorumlanmasının bir garantisi değildir.

Diğer yandan diferansiyel denklemlerin ancak çok az bir kısmının cebirsel olarak çözümü mümkün olduğundan konunun öğretimi, ustalıkla seçilmiş ve artık tanıdık hale gelen belli başlı bazı diferansiyel denklemlerle sınırlandırılmıştır[1]. Bu nedenle lineer olmayan diferansiyel denklemlerin büyük çoğunluğu eğitim-öğretimin dışında tutulmaktadır. Oysa günlük yaşamda var olan birçok problem lineer olmayan ve analitik çözümü mümkün olmayan diferansiyel denklemlere götürdüğünden, öğretim yalnızca "yapmacık"[2] denebilecek modellerin çözümü ve yorumlanmasıyla sınırlandırılmaktadır.

Her ne kadar Boyce'ın biraz eski olan yukarıdaki satırları diferansiyel denklemlerin öğretiminde analitik çözümün hakimiyetinin altını çizmenin yanısıra farklı çözüm yaklaşımlarını entegre etme adına bir değişimin sinyallerini verse de bu alanda yapılmış daha yeni araştırmalar (Örneğin, Arslan, 2005; Sağlam, 2004) durumun günümüzde de çok farklı olmadığını ortaya koymuşlardır.

Oysa 17. yüzyılda matematik dünyasına kazandırılan diferansiyel denklemler üç farklı yaklaşımla çözülegelmişlerdir. Her ne kadar ilk başlarda ve bir asrı aşkın bir süre boyunca cebirsel çözüm sahanın tek hakimi idiyse de daha sonraları 18. yüzyılda sayısal ve 19. yüzyılda da nitel denilen grafiksel çözüm yöntemleri keşfedildi.

---

1 Bir takım araştırmacılar, fotoğraf albümleriyle bağlantılayarak, çözülen diferansiyel denklemlerin bir *Aile* veya *Arkadaş Albümü*'nden seçildiğini ifade etmektedirler.

2 "Yapmacık" denmesinin nedeni günlük hayat probleminin analitik çözümü mümkün olabilen bir diferansiyel denkleme götürmesi için problem üzerinde bazı oynamalar yapılmasından kaynaklanmaktadır.

Diferansiyel Denklemlerin Öğretiminde Farklı Y aklaşımlar

Bu bölümde yukarıda adı geçen üç farklı yaklaşım kısaca tanıtılacak ve daha sonra karşılaştırmaları yapılacaktır:

Analitik (Cebirsel**) Yaklaşım**:

Analitik Yaklaşım da amaç, verilen diferansiyel denklemin genel çözümünü "cebirsel bir ifade" yardımıyla elde etmektir. Buradaki cebirsel ifade kavramı bildiğimiz ve aşina olduğumuz fonksiyonlar (üstel, trigonometrik, lineer fonksiyonlar, …) ile aşina olmadığımız ve matematikte özel fonksiyonlar olarak tanımlanan Bessel, vb. fonksiyonları da kapsamaktadır. Bir diferansiyel denklemin genel çözümü denklemin mertebe sayısı kadar keyfi sabit içerir. Örneğin birinci mertebeden bir diferansiyel denklemin çözümü bir sabit sayı; ikinci mertebeden bir diferansiyel denklemin çözümü iki sabit sayı ihtiva eder. Genel çözümlerin en büyük özelliği sabit sayıdan bağımsız olarak ait oldukları diferansiyel denklemi sağlamalarıdır. Örneğin $y'=x$ diferansiyel denkleminin genel çözümü $y=\frac{x^2}{2}+C$ (C sabit) iken $y''=\sin x$ basit ikinci mertebeden denkleminin genel çözümü $y=-\sin x+C_1x+C_2$ olup C_1 ve C_2 şeklinde iki sabit ihtiva etmekte ve elde edilen bu fonksiyonlar C, C_1 ve C_2 'nin her değeri için ilgili oldukları diferansiyel denklemi doğrulamaktadırlar.

Bu yaklaşım diferansiyel denklemlerin sınırlı sayıdaki bazı tiplerine (sabit katsayılı lineer, Ricaati tipi, vs.) uygulanır ve genellikle belli başlı bazı teknik ve formüllerin tatbikiyle mümkündür. Ayrıca diferansiyel denklemin tipine göre uygulanacak yönteme karar verilir. Ancak unutulmaması gerekir ki diferansiyel denklemlerin büyük çoğunluğunun analitik çözümü yoktur. Örneğin basit gibi görünen $y'=y^2-x$ diferansiyel denkleminin çözümü açık bir formül ile ifade edilemez. 18. yüzyılda matematikçiler bu gerçekten hareketle yaklaşık hesaba başvurmuşlardır. Böylece sayısal çözüm ortaya çıkmıştır:

Sayısal (Nümerik**) Çözüm**:

Sayısal Çözüm, bir diferansiyel denklemin verilen bir noktadan geçen bir özel çözümünün yaklaşık değerlerini bulmayı amaçlar ve dolayısıyla bilinmeyen fonksiyonun, bağımsız değişkenin özel değerleri için hesaplanmasına imkan verir. Diğer bir deyişle bu yaklaşımda amaç $y'=f(x, y)$ diferansiyel denkleminin (x_0, y_0) noktasından geçen çözümünü yaklaşık olarak elde etmek amacıyla x'in farklı değerleri için y'nin farklı değerlerini bulmak ve böylece bir aralık üzerinde o çözüm eğrisinin yaklaşık değerlerini hesaplamaktır. Bu değerler elde edildikten sonra genellikle çözüm eğrisi istenilen aralıkta -gerekirse *interpolasyon* (iç değer bulma) başvurularak- bir grafik yardımıyla görsel olarak ifade edilir. Zaman zaman *exterapolasyon* (dış değer bulma) başvurularak tahminler aralığın dışına taşırılır ve yaklaşık çözümün x ve y'nin büyüyen değerleri için tahmin edilmesi yoluna da gidilebilir. Ancak bu durum genellikle yanlışa götürür.

Diferansiyel denklemin tipine göre uygulanacak yönteme karar verilen analitik çözümün aksine sayısal çözümde uygulanacak yöntem genellikle denklemin tipinden bağımsızdır ancak problemdeki istenilenlere göre değişir. Her dereceden bir diferansiyel denklem, birinci dereceden bir lineer denklem sistemi olarak yazılacağından bu yaklaşım her tür ve mertebeden diferansiyel denkleme tatbik edilebilir ve çözümü tat-

bik etmek amacıyla birçok metot ortaya atılmıştır. Bunlardan en çok bilinenleri Euler ve Düzeltilmiş Euler Metodları, Runge-Kutta Metodu, Adam-Bashfort Metodu vb.

Nitel (Grafiksel**) Yaklaşım**:

Nitel çözüm olarak adlandırılan üçüncü yaklaşıma gelince, $y'=f(x, y)$ formundaki bir diferansiyel denklem için amaç, denklemi cebirsel olarak çözmeden çözüm eğrilerinin genel özellikleri ve nasıl davrandıkları konusunda bilgi sahibi olmaktır. Bu bağlamda çözüm eğrilerinin kesişimleri, bağımsız değişkenin artan (azalan) değerlerine karşılık çözüm eğrilerinin artan/azalan olduğu bölgeler; asimptotun varlığı/yokluğu yani çözüm eğrilerinin sıfıra veya sonlu bir değere yaklaşıp yaklaşmadığı ve çözüm eğrilerinin belirli değerler arasında salınım yapıp yapmadığı; vb. incelemeler yapılabilir. Bu yaklaşım sayesinde örneğin bir diferansiyel denklemin çözüm eğrileri arasında herhangi bir forma (doğru, parabol, ...) sahip eğrilerin varlığı/yokluğu da ispatlanabilir. Ayrıca yapılan bu analiz neticesinde verilen bir diferansiyel denkleme ait integral eğrilerinin bazıları –yaklaşık olarak- çizilebilir. Böylece daha ilk bakışta denkleme ait çözüm eğrilerinin genel özellikleri grafikten de okunabilir.

Bu yaklaşımın temelinde aslında "*türevlenebilir bir f(x) fonksiyonun tanımlı olduğu her noktada bir teğeti vardır*" ve "*f(x) fonksiyonun bir (a, b) noktasındaki teğetinin eğimi f '(a)'dır*" prensipleri vardır. O halde $y'=f(x,y)$ şeklinde tanımlı bir diferansiyel denklemin (a, b) noktasından geçen çözüm eğrisinin o noktadaki teğetinin eğimi: $f(a,b)$'dir ve buna *ağ noktası* adı verilir. Örneğin $y'=2y$ diferansiyel denkleminin (1, -1) noktasından geçen integral eğrisinin o noktadaki teğetinin eğimi $m= y'=2y=2*-1=-2$'dir. Bu fikrin genelleştirilmesiyle *izoklin* (veya ağ (Çoşkun, 2002)) kavramına ulaşılır. Bu kavram y''nün sabit bir değere sahip olduğu eğrileri ifade eder. Diğer bir ifade ile çözüm eğrilerinin teğetlerinin eğiminin aynı değere sahip olduğu eğrilere *izoklin* denmektedir. (bkz. Şekil 1a ve 1b)

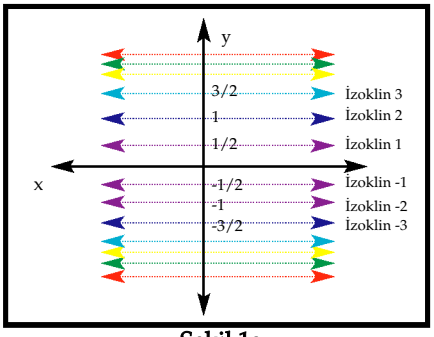
Bu yaklaşımda, özellikle y''nün 0'a eşit olduğu *0-izoklini*, *Eğim (Yön) Alanı* (Direction Field), *Genel Yön* (Phase portrait) ve koordinat sisteminin y''nün işaretine göre bölgelere ayrılması vb. kavramlar oldukça önemli bir yer tutar.

Şematik olarak bir diferansiyel denklemin nitel çözümü için hangi aşamaların gerçekleştirildiğini görmek amacıyla analitik çözümü de basitçe yapılabilen $y'=2y$ örneğini ele alalım:

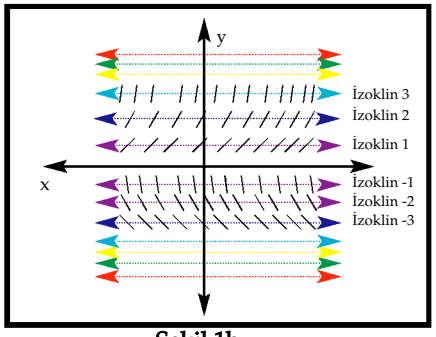
1) Öncelikle denklemin incelenmesi sonucunda integral eğrilerinin her yerde tanımlı olduğu, kesişmediği ve $y=0$ özel çözümünün aynı zamanda diğer integral eğrileri için bir asimptot olduğu sonucuna varılır.

2) Daha sonra denklemde y''nün işaretine göre koordinat düzlemi, integral eğrilerinin artan/azalan olduğu bölgelere bölünür. Bunun için türevin sıfır olduğu eğri veya eğriler bulunur. $y'=2y$ denkleminde $2y=0$ ve dolayısıyla $y=0$ eğrisi yani x-ekseni *0-izoklini*dir. Bu nedenle integral eğrileri x-ekseninin üstünde artan, altında da azalandırlar.

3) Ardından işi kolaylaştırmak için diğer ağlar tespit edilip çizilir. $y'=2y$ denkleminin *-3; -2; -1; 1; 2* ve *3* ağları sırayla $y=-3/2$; $y=-1$; $y=-1/2$; $y=1/2$; $y=1$ ve $y=3/2$ doğrularıdır. Bu doğrular şekil 1a'da gösterilmiştir. Ağlar üzerinde eğimin değerini daha net görebilmek için eğime karşılık gelen küçük bir çizgi çizilir (şekil 1b). Bu ağlar ne kadar çok sık inşa edilirse çizilecek çözüm eğrilerinin kesinliği o derece artar.



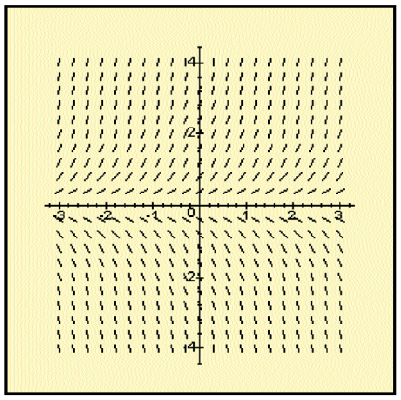
Şekil 1a.



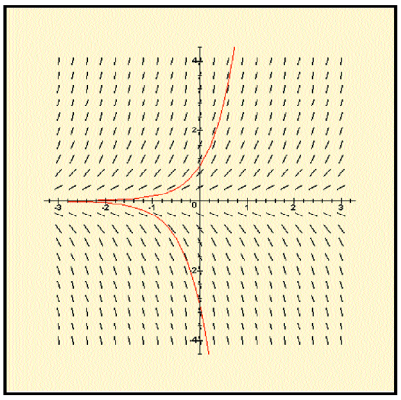
Şekil 1b.

4) Ağların çoğaltılmasıyla şekil 2a'de görüldüğü gibi Eğim Alanına ulaşılır. Bu iş için genellikle bilgisayar yazılımlarından istifade edilir. Bu alan elde edildikten sonra denklemin 1. adımda yapılmış olan analizinden de ortaya çıkan özel durumlar da (eğrilerin kesişip kesişmediği, sonsuza giderken eğrilerin davranışı, gibi) dikkate alınarak çözüm eğrilerinin bir kısmının çizilmesi mümkün olabilmektedir (Şekil 2b).

Görüldüğü gibi çözüm eğrilerinin görsel olarak bir grafikle ifade edilmesi genellikle daha uygun ve görsel olduğundan, ayrıca daha kolay anlaşıldığından, grafik çizmeye çok sık başvurulur. Bu nedenledir ki bu yaklaşıma **grafiksel yaklaşım** da denmektedir.



Şekil 2a.



Şekil 2b.

Üç Yaklaşım Tarzının Didaktiksel Analizi V e Karşılaştırılması

Çözüme götürecek yol ve elde edilen çözümün anlaşılması ve kullanılabilmesi yönünden incelendiğinde yukarıda tanıtılan üç yaklaşım farklılıklar ortaya koymaktadır. Bu açılardan ele alındıklarında yaklaşımların her biri zayıf ve güçlü yönlere sahiptir.[3] Bunların bir kısmı aşağıda irdelenecektir:

3 Bu zayıf ve güçlü yönler ele alınan diferansiyel denklemin türüne ve problemde istenilenlere göre değişiklik arz ettiğinden karşılaştırmanın tek bir örnek üzerinde yapılması anlamlı olmayacaktır. Bu nedenle karşılaştırma yapılırken farklı örnek ve ortamdan faydalanılmıştır.

i. Durum çözülen diferansiyel denklemin elde edilen çözümü açısından in - celendiğinde : Analitik yaklaşım uygulandığında çözüm olarak cebirsel bir ifadeye (yani bir formüle) ulaşılır ki elde edilen bu ifade yardımıyla çok farklı işlemler (çözümün grafiğini çizme, başka bir fonksiyonla karşılaştırma, vs.) yapılabilir. Örneğin; $y'=sinx$ diferansiyel denklemi için elde ettiğimiz $y=-cosx+C$ ($C\in\mathbb{R}$) cebirsel çözümü sayesinde dilediğimiz noktadan geçen özel çözüm eğrisinin cebirsel ifadesini bulur ve grafiğini çizebiliriz. Hatta grafiğini hiç çizmeden kosinüse aşina olduğumuz için çözüm eğrilerinin formunu tahmin edebilir ve bu eğrilerin özellikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunabiliriz. Ayrıca herhangi bir çözümü bir başka diferansiyel denklemin çözümüyle rahatlıkla karşılaştırabiliriz.

Ancak ne yazık ki durum her zaman bu kadar basit değildir. Bunu birkaç örnekle açıklayalım: $x^2y'=xy+x^2+y^2$ diferansiyel denkleminin genel çözümü $y=x.tg(Ln|Cx|)$ iken, $y''+0.2y'+2y=3cosx$ diferansiyel denkleminin $y(0)=0$ et $y'(0)=1$ başlangıç şartlarını sağlayan özel çözümü $y=\frac{-75}{26}e^{-x/10}\cos\frac{199}{10}x+\frac{35\,199}{5174}e^{-x/10}\sin\frac{199}{10}x+\frac{15}{26}\sin x+\frac{75}{26}\cos x$ 'tir. Bu tür örnekleri çoğaltmak kolaydır (bkz. Arslan, 2005, ss. 22-32). Birinci denklemin genel çözümünün (veya ikinci denklemin özel çözümünün) bir öğrenci tarafından irdelenmesi veya bir kaç çözüm eğrisinin çizilmesi ve hatta anlamlandırılması bile oldukça zor görünmektedir.

Diğer yandan diferansiyel denklemlerin büyük çoğunluğunun analitik olarak çözülemediği ve bu yolla çözülebilenlerin ancak çok küçük bir grubu oluşturduğu unutulmamalıdır.

Sayısal yaklaşım analitik çözümün bazı eksikliklerini telafi eder. Örneğin, bütün 1. mertebeden diferansiyel denklemler nümerik yaklaşımla çözülebilir. Ayrıca -yukarıda da söylendiği gibi- her mertebeden bir diferansiyel denklem 1. mertebeden bir denklem sistemi olarak yazılabildiğinden her türden diferansiyel denklem bu yolla çözülebilir. Bu durum büyük avantaj olsa da diğer yandan bir diferansiyel denklemi sayısal olarak çözmek mevcut denkleme veya elde edilmek istenen bilgiye göre uygun metodu seçmeyi gerektirir ki bu da bir uzmanlık ister. Zira nümerik metotlar o kadar çeşitlidir ki seviye ilerledikçe kullanılacak metodu seçmek güçleşir. Ayrıca adi diferansiyel denklemler için var olan sayısal çözümler oldukça güçlü olmalarına karşın, bu yöntemlerin kendilerine has zorlukları vardır. Diğer yandan seçilen metot hangisi olursa olsun -hatta Euler Metodu olarak bilinen en basiti bile olsa- genelde çok fazla hesap yapmak gerekir ki bu da bir hesap makinesi veya özel bir bilgisayar yazılımı kullanmayı kaçınılmaz kılar.

Bunun da ötesinde nümerik analizin özelliği yaklaşık hesap yaptırmasıdır. Bu nedenle yaklaşık çözüm bulunduğundan bir kesinlik yoktur ve zaman zaman öğrenciyi çelişkiye düşürerek anlamasını zorlaştırabilir. Örneğin $y'=x^2+y$ diferansiyel denkleminin genel çözümü $y=Ce^x-x^2-2x-2$ ($C\in\mathbb{R}$) ve (0, 1) noktasından geçen çözüm eğrisi $y=3e^x-x^2-2x-2$'dir. 1,1 apsisli noktada çözüm eğrisi yaklaşık olarak *3,61* değerini almaktadır. Oysa Euler Metodu'yla adım 0,1 olarak alındığında dahi fonksiyon *3,35* değerini almaktadır. Bu hataların gitgide birikeceği göz önünde bulundurulduğunda yaklaşık çözümün gerçek çözümden ne kadar sapacağı tahmin edilmiş olacaktır. Ayrıca adım biraz daha büyük alınınca sonuç daha da vahim olmaktadır.

Diğer yönden nümerik yaklaşım, incelen çözümle ilgili olarak yalnızca bir aralık üzerinde bilgi verir. *Extrapolasyon* sayesinde aralığın dışına taşıp x'in büyüyen de-

ğerleri için söz konusu çözümün davranışını incelemek genellikle yanlış sonuçlara ulaştırdığından riskli olmaktadır. Ayrıca bu yaklaşım bir aralık üzerinde yalnızca bir özel çözümle ilgili bilgi verir. Oysa bir diferansiyel denklemin bir aralıkta genellikle sonsuz tane çözümü vardır.

Nitel Yaklaşıma gelince, -mertebe yükseldikçe çözümün tatbik edilmesi güçleşse de- nümerik yaklaşım gibi her mertebeden diferansiyel denklemi çözme fırsatı verir. Ayrıca bilişsel anlamda zengindir ve ortalama değer teoremi, teğet, türev vb. analizin temel kavram ve prensiplerine yeni bir bakış açısı ve uygulama alanı getirmektedir. Analizin farklı kavramlarını kullanma ve farklı bir şekilde yorumlama imkanı verdiğinden bu yaklaşım diferansiyel denklemlerin daha iyi kavranması, çözüm ailelerinin daha iyi yorumlanmasına yol açar. Bu nedenle nitel yaklaşım kavramsal öğrenme için gereklidir.

Bununla birlikte bu yaklaşım tarzı analiz dersinin teorem, ispat vb. ince araçlarını kullanmayı gerektirdiğinden hem öğrenilmesi hem de tatbik edilmesi oldukça zordur. Hatta diğer iki yaklaşıma oranla bu yaklaşım standart bir çözüm metodu sunmadığından öğretmen tarafından da oldukça zor öğretilir. Ayrıca genellikle bir grafik çizme aracına ihtiyaç duyulur.

ii. Durum çözüm teknikleri açısından incelendiğinde , bu üç yaklaşım farklılık arz etmektedir. Bu yaklaşımlardan ilki olan analitik yaklaşım, teknik açıdan oldukça zengindir. Örneğin homojen bir diferansiyel denklem için kullanılan bir çözüm tekniği homojen olmayan bir denkleme uygulanamaz. Aynı şekilde Riccati denklemlerini çözerken kullandığınız çözüm tekniğini Riccati grubuna dahil olmayan bir diferansiyel denkleme tatbik edemezsiniz. Bu teknikler zamanla öğrenilir ve bir kurala tabi tutulmaları mümkün değildir. Oysa nümerik ve nitel yaklaşımda böyle bir durum söz konusu değildir ve uygulanan çözüm tekniği denklem türünden ziyade problemin türüne göre değişmektedir. Ancak diğer yandan yukarıda da izah edildiği gibi nümerik yaklaşımda çok çeşitli sayıda metot mevcuttur ve bu metotların özümsenmesi kaçınılmazdır. Nitel yaklaşıma gelince, bunun için düzenli bir çözüm tekniğinden bahsetmekte mümkün değildir.

Bu kısa analizden yola çıkarak her bir yaklaşımın kendine has güçlü ve zayıf yönlerinin olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla bunlardan birini diğerlerine tercih etmek doğru değildir. Eğer bu üç yaklaşımdan birini tercih etmek durumunda kalırsak, bunun için kriterlerimiz çözmeyi arzu ettiğimiz diferansiyel denklemin tipi ve çözüm eğrileri hakkında ne bilmek istediğimiz olacaktır. Örneğin bir aralıkta çözüm eğrilerinin artan veya azalan olduğunu bilmek bizim için yeterliyse çok karışık olabilecek cebirsel çözüme veya çok hesap yapmayı gerektirecek nümerik yaklaşıma başvurmak yerine denklemin analizi neticesinde bizi sonuca ulaştıracak nitel yaklaşım en uygun ve yeterli yol olacaktır.

Yine bu analiz neticesinde tanıtılan üç yaklaşım tarzının birbirinin tamamlayıcısı niteliğinde olduğu ortaya çıkmaktadır. Tall (1992, s. 9) bu üç yaklaşımın tamamlayıcı olduklarının altını şu sözleriyle çizer: *Grafiksel yaklaşım* bir diferansiyel denklemin çözümlerine genel ve nitel bir bakış açısı verirken, *sayısal yaklaşım* nicel sonuçlar elde etme, *sembolik yaklaşım* ise elde edilen formül ve çözümleri esnek bir şekilde kullanma imkanı verir. Dolayısıyla bir diferansiyel denklemin çözümünün ne anlama geldiğini gerçek manada anlamak için bu üç yaklaşım tarzının aynı anda işe koşulması en doğrusu olacaktır. Bu bağlamda Neill & Shuard (1982, s. 147)'ın şu sözleri durumu çok iyi

özetlemektedir: Birinci mertebeden bir diferansiyel denkleme ait üç çözüm yolu (yani çözüm eğrilerinin çizimi, eğrilerin sayısal olarak değerlendirilmesi ve diferansiyel denklemin genel çözümünün integral yardımıyla elde edilmesi) çözümlerin anlaşılması için gereklidir ve kavramsal öğrenmeye her biri ayrı ayrı katkıda bulunur.

Buraya kadar söylenenlerden hareketle okul matematiğinde bu üç yaklaşımın da öğretilmesinin gerekliliği ve hatta kaçınılmazlığı ortaya çıkmaktadır. Peki gerçekten durum böyle midir? Diğer bir deyişle diferansiyel denklemler öğretilirken bu üç yaklaşımdan istifade edilmektedir?

Çalışmanın başında diferansiyel denklemlerin öğretiminde analitik yaklaşımın sahanın hakimi olduğu söylenmişti. Aslında nümerik ve nitel yaklaşımların önündeki büyük engellerden biri hesap ve çizim görevini üstlenecek bir araca ihtiyaç duymalarıdır. Dolayısıyla bilgisayar yazılımlarının çoğalmasıyla birlikte üniversite seviyesinde diferansiyel denklemin içeriğini düzenleme yönünde bir atılım gerçekleşti. Bu nedenle 80'li yıllardan itibaren bu tip çalışmalarda artışlar olduğu gözlenmektedir: örneğin Harvey Mudd College tarafından geliştirilen C*ODE*E (*Consortium for Ordinary Differential Equations Experiments*) http://www.math.hmc.edu/codee/main.html ve Boston University'nin başlattığı proje *The Boston University Ordinary Differential Equations Project*: http://math.bu.edu/odes/)bunlardan sadece birkaçı.

Ancak ne yazık ki bu alanda beklenen gelişmelerin gerçekleşmediğini farklı araştırmalar farklı ülkeler için ortaya koymuştur (Artigue&Rogalski, 1990; Habre, 2000; Kalleher, 1999; Ramirèz, 1995; vs.). Örneğin Artigue&Rogalski (1990) daha 85'li yıllarda Fransa'da diferansiyel denklemlerin öğretiminde analitik yaklaşımın hakim çözüm yolunun olduğunun altını çizmiş ve nitel yaklaşımın üniversite seviyesine entegrasyonunu araştırmaya koyulmuşlardır. Ancak yine Fransa'da yaklaşık 20 yıl sonra yapılan bir çalışmada Sağlam (2004, s. 90) yaptığı sınıf gözlemleri ve ders içerikleri analizi neticesinde durumun değişmediğini ve Fransız üniversitelerinde diferansiyel denklemler öğretilirken –neredeyse- yalnız ve yalnız analitik yaklaşımın öğretildiğini ortaya koymuştur.

Cebirsel yaklaşımın hâkimiyetinin Fransa'yla sınırlı kaldığı söylenemez. Zira Kalleher (1999, ss. vii- viii) nitel yaklaşımın yalnızca araştırma dünyasında kullanıldığını söyleyerek bu hakimiyetin ABD'de de mevcut olduğunun altını çizmektedir. Keza daha yeni bir çalışmada Blanchard vd. (2002) cebirsel çözüm yolunun hakimiyetinden dolayı gerçek modellerin sınıfta öğretilemediğinin altını çizmiştir. Yine tez çalışmasında Ramirez (1995) Meksika'da durumun çok farklı olmadığını ortaya koymuştur.

Bütün bunlardan hareketle her ne kadar üç yaklaşımın beraber entegrasyonuna doğru dünyada bir iyileşme hareketi başlamışsa da ibrenin halen cebirsel yaklaşımın lehine olduğunu söylemek zor olmasa gerek.

Öğretimi Tek Yaklaşıma Sınırlamanın Sakıncaları

Daha önce üç yaklaşımın birbirinin tamamlayıcısı olduğu ve üçünün öğretilmesi gerektiği üzerinde durulmuştu. Dolayısıyla hangisi olursa olsun tek bir yaklaşıma eğitimi sınırlamanın sakıncaları da olacaktır. Arslan vd. (2004) tarafından öğretmen adayları üzerine yapılan çalışma bu sakıncaların bir kısmını ortaya koymuştur. Söz konusu çalışmada gösterilmiştir ki öğretmen adayları cebirsel çözüm yapmadan diferansiyel denklemin çözüm eğrileriyle ilgili hiç bir yorum yapamamaktadırlar. Örneğin $y'=2y$ diferansiyel denkleminin (0,1) noktasından geçen çözüm eğrisine o noktadaki te-

ğetinin eğimini bulmak için 54 kişilik örneklemdeki öğretmen adaylarının çoğunluğu önce diferansiyel denklemi çözmüş, o noktadan geçen özel çözüm eğrisinin cebirsel denklemini tespit ettikten sonra yeniden türevini alarak söz konusu noktadaki teğetin eğimini hesaplama yoluna gitmişlerdir. Oysa verilen diferansiyel denklemin çözüm eğrisinin (0, 1) noktasından geçen teğetinin eğitimi $y'=2y \Rightarrow y'=2.1 \Rightarrow y'=2'$ dir. Bu yolu takip eden yalnızca bir öğretmen adayı vardı.

Ayrıca bu çalışmaya (Arslan vd., 2004) katılan öğretmen adaylarının bir kısmı böyle basit bir denklemi dahi cebirsel olarak çözememişlerdir. Örneğin öğrencilerden biri söz konusu denklemin ilkelini $y=y^2+C$ olarak bulmuştur. Bu da analitik yaklaşımın temelini oluşturan işlemsel öğrenmenin yetersizliğini ortaya koymaktadır.

Benzer yorumlar sayısal yaklaşım için de yapılabilir. Bununla ilgili yorum ve örnekler bir sonraki paragrafta ele alınacaktır.

Nitel Yaklaşımın Önemi

Bazı özel durumlarda –özellikle diferansiyel denklem lineer olduğunda- bilinen analitik yöntemlerle çözüm mümkündür. Bu yaklaşımın mümkün olmadığı durumlarda –örneğin lineer olmayan diferansiyel denklemlerin genellikle analitik çözümü yoktur- işe koşulacak yaklaşımlardan biri sayısal çözümdür. Bilgisayar teknolojisinin sunduğu imkanlar sayesinde öğrenciler güçlü bazı yazılımları kullanarak bir diferansiyel denklemin çözümünü sayısal metotlarla yaklaşık olarak hesaplayabiliyor ve –hatta üç boyutlu - grafiğini çizme imkanını kolayca bulabiliyor. Bununla birlikte farklı bilim dallarında karşılaşılan birçok gerçek hayat problemi lineer olmayan bir diferansiyel denklemle modellendiğinden analitik çözüm mevcut değildir ve çoğu zaman nümerik çözüm de yeterli değildir. Bu durumda bu diferansiyel denklemin nitel özellikleriyle ilgilenme ihtiyacı duyulabilir: sistemin en az veya en çok bir çözümü var mı? Sistemin bazı davranışları kontrol edilebilir veya stabilize edilebilir mi? Sistemde bazı periyodik davranışlar olacak mı? Bu ve benzeri sorulara cevap verildiğinde diferansiyel denklemi analitik olarak çözmeden dahi sistemi anlama imkanına sahip olunabilir. Bundan dolayı, analitik ve nümerik metotların yanı sıra, bir diferansiyel denklemin nitel analizini yapabilmek oldukça önemlidir.

Diğer yandan nümerik yaklaşımın yeterli olduğu durumlarda dahi bu yaklaşımı kullanmadan önce çözüm eğrisinin varlığını garanti altına almakta fayda vardır. Örneğin, bir diferansiyel denklemin bir noktadan geçen çözüm eğrisinin yaklaşık hesabını yapmadan önce o noktada bir çözümün var olup olmadığını ve eğer var ise tek olup olmadığını incelemek yerinde olacaktır. Aksi halde yanlış hesaplamalara meydan verebilir. Örneğin $y' = y^{1/2}$ ve $y(0)=0$ başlangıç değer probleminin $0<x<\infty$ aralığında $y=0$ ve $y=1/4x^2$ şeklinde tanımlı iki fonksiyonu vardır. Oysa Euler Metodu bu özel çözümlerden yalnızca birini ortaya çıkaracaktır.

Öte yandan verilen bir diferansiyel denklemin bir noktadan geçen çözüm eğrisini iki farklı sayısal metotla bulduğumuzu varsayalım. İki farklı metodun verdiği yaklaşık çözümler büyük bir ihtimalle birbirinden farklı olacaktır. Peki, bu durumda söz konusu diferansiyel denkleme ulaştıran sistemi yorumlamak amacıyla hangi çözüm eğrisini alacağız ki doğru yorumu yapabilelim? Ayrıca sayısal yaklaşık çözüm doğru sonuca götürse bile çözüm eğrilerinin uzun vadede –sonsuza giderken- davranışlarını bu yolla bulmamız mümkün değil. Zira çözüm eğrisi belirli bir aralık için hesaplanmıştır.

Bütün bu nedenler kavramsal öğrenmeyi destekleyen nitel yaklaşımın önemini ortaya koymakta ve öğretimini de gerekli hale getirmektedir. Bu nedenle nitel yaklaşım öğrenciler için oldukça önemli gibi görünmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak diferansiyel denklemlerin çözümüne yönelik yaklaşımlardan her biri kendine has güçlü ve zayıf yönler sergilemektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim sistemi üç yaklaşımı da entegre etme durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Aksi takdirde hem matematik hem de diğer alanlar için bu denli bir öneme haiz diferansiyel denklemlerin öğretiminde problemler kaçınılmaz görünmektedir. Yeni teknolojide yaşanan gelişmeler ve matematik öğretimine yönelik hazırlanan yazılımlar bu üç yaklaşımın entegrasyonunu daha kolay hale getirmektedir.

Kaynakça

Andersan P., Seaquist C. R. (1999), Using sarlogo to introduce differential equations, *Electronic Proceedings of the Twelfth Annual Conference on Technology in Collegiate Mathematics*, Chicago. (http://archives.math.utk.edu/ICTCM/EP-12/C18/pdf/paper.pdf, 27.03.2007)

Arslan, S. ve Laborde, C. (2003) Un outil favorisant le jeu de cadres : Cabri. Une étude de cas dans l'apprentissage des équations différentielles. *In Actes du Congrès Européen ITEM*, Reims, France.

Arslan, S., Chaachoua, A. ve Laborde, C. (2004), Reflexions on the teaching of differential equations: what effects of a teaching to algebraic dominance? *In Proceedings of congress IC - ME-10*, Copenhagen, Danimarka.

Arslan S. (2005), *L'approche qualitative des équations différentielles en classe de TS : est-elle viable ? Quels sont les enjeux et les conséquences*, Université Joseph Fourier, Grenoble I, Fransa, Yayınlanmamış doktora tezi.

Artigue, M. ve Rogalski, R. (1990), Enseigner autrement les équations différentielles en DEUG, in Enseigner autrement les mathématiques, en DEUG Première année, ss. 113-128, Commission inter-IREM.

Blanchard, P. (1994), Teaching Differential Equations with a Dynamical Systems Viewpoint, *The college mathematics journal*, vol.25, n°5, ss.385-393.

Blanchard, P., Devaney R. L., Hall G. R. (2002), Differential Equations, Brooks: Cole.

Boyce, W. E. (1994), New directions in elementary differential equations, *The college mathematics journal*, vol.25, n°5, ss. 364-371.

Çoşkun, H. (2002), **Diferensiyel denklemler** (Kalitatif, analitik ve sayısal yaklaşım), *Karadeniz Teknik Üniversitesi Yayınları*, Trabzon.

Habre, S. (2000), Exploring students' strategies to solve ordinary differential equations in a reformed setting. *Journal of Mathematical Behavior*, 18, ss. 455-472.

Kallaher, M. J. (1999), Revolutions in differential equations: Exploring ODEs with Modern Technology, *MAA Notes*

Neill H. and Shuard H. (1982), Teaching Calculus, Glasgow : Blackie.

Ramirez, A. H. (1995), *Obstáculos en la Articulaci_n de los Modos Numérico, Gráfico y Algebrico en relaci_n con los Ecuacions Diferenciales Ordinarias*, Centre de Investigaci_n y de estudios avanzados del instituto Politéchnico Nacional, Departemento de Mathématica Educativa, Meksika, Yayınlanmamış doktora tezi.

Sağlam, A. (2004), *Les équations différentielles en mathématiques et en physique: étude des conditions de leur enseignement et caractérisation des rapports personnels des étudiants en première année d'université à cet objet de savoir*, Université Joseph Fourier, Grenoble I, Fransa, Yayınlanmamış doktora tezi.

Tall, D. O. (1992), Students difficulties in calculus, In *Proceedings of Working Group 3 on Students' Difficulties in Calculus*, ICME-7 1992, Québec, Canada.

DIFFERENT APPROACHES IN DIFFERENTIAL EQUATIONS TEACHING AND THE NEED FOR THE QUALITAIVE APPROACH

Selahattin ARSLAN*

Abstract

As differential equations allow to model several real life situations, they are mainly used to describe and understand these situations. Therefore the concept is not only essential for mathematics but it plays also an imminent role to show mathematics application in other disciplines. However several researches (cf. Arslan 2004; Kalleher 1999; Ramirèz 1995; Sağlam 2004) revealed that the subject is far from carrying out this mission and that the champ is limited to analytical approach. Nevertheless differential equations can be tackled by three different ways: algebraically, numerically and qualitatively.

In this study, after a presentation of these ways, their comparison from different dimensions is done. That "each approach has their own advantages and disadvantages" and "favoring harms the teaching of this field" are among the most interesting results of this study. Therefore to a better understanding of the field, teaching has to take in consideration the three approaches.

Key Words: Differential equations teaching, qualitative (graphical) approach

* Assistant Prof. Dr.; Karadeniz Technical University

BALTIK ÜLKELERİNDE VE TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Aytunga OĞUZ*

Nihal TUNCA**

Özet

Türk eğitim sistemi giderek diğer ülkelerin eğitim sistemiyle; öğrenci ve öğretmen değişimi yaparak ve eğitim programlarında denklik sağlayarak daha fazla etkileşim içine girmektedir. Ayrıca, AB giriş sürecindeki Türkiye'nin AB ülkelerinin eğitim sistemlerinden yararlanabilmesi bakımından; bu ülkelerin eğitim sistemlerini tanıması, eğitim sistemleriyle uyumlu olması önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada, AB ülkelerinden olan ve eğitim sistemlerinden çok az söz edilen Baltık ülkelerinin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelemesi, benzerlik ve farklılıklarının Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemiyle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, Baltık ülkeleri ve Türkiye'deki öğretmen eğitiminin birçok açıdan benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen eğitimi, Baltık ülkeleri, Türkiye

Giriş

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler ve bunlara dayalı sosyal ve ekonomik alandaki yapısal değişmeler doğrultusunda, günümüz toplumlarında eğitim sistemleri de sürekli değişmekte ve bu gelişmelere uyum sağlamak için eğitim sürelerinden, okul türlerine ve eğitim programlarına kadar her alanda kendini yenilemektedir (Sağlam, 1999, 5). Eğitim sistemleri diğer toplumsal sistemler gibi, çağın gelişmeleri doğrultusunda gelişme göstermek zorundadır. Bu durumda, bir ülke eğitim sistemini geliştirme çabaları gösterirken diğer ülkelerin eğitim sistemlerinin özelliklerinden de yararlanma yoluna gider (Türkoğlu, 1985). Başka bir deyişle, bir ülkenin eğitim sistemi ile ilgili deneyimleri, öteki ülkeler için bir bakıma örnek olay niteliği taşımaktadır (Sağlam, 1999, 5). Bu nedenle, bir eğitim sisteminin; yapı ve işleyişi ile ilgili özellikleri, deneyimleri ve bunların sonucunda elde edilen bilgiler yalnız kendi sistemi için değil, diğer eğitim sistemlerinin gelişimi açısından da yol gösterici olabilir. Özellikle de ülkelerin birbirleriyle ekonomik, politik, sosyal vb. alanlarda sıkı işbirliği yapma yolunda çabalarının olduğu çağımızda, eğitim sistemlerinin birbirlerini olumlu yönde etkilemeleri, deneyimlerinden yararlanmaları ve işbirliği yapmaları önem kazanmaktadır. Bu durum, her şeyden önce, birbirlerinin eğitim sistemlerini tanımalarını gerektirir.

Karşılaştırmalı eğitim, farklı kültürlere sahip farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin benzerliklerini ve farklılıklarını tanımlamaya olanak verir, benzer görünen olguları açıklar ve insanları eğitme yollarına ilişkin yararlı öneriler getirir (Türkoğlu,

* Yrd. Doç. Dr.; Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü
** Arş. Gör.; Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü

1985). Eğitim bilimlerinde karşılaştırmalı çalışmalarda; birbiriyle karşılaştırılabilir cinsten olguların karşılaştırılarak belirli görüş açılarına varılması, ölçütlere göre değerlendirilmesi ve böylece, ortak, benzer ve farklı özelliklerin saptanması söz konusudur (Demirel, 1994, 7). Karşılaştırmalı eğitim alanı kapsamında, ülkelerin eğitim sistemlerinin öteki ülkelerce tanınması; eğitim sistemlerinde yasal, yapısal ve eğitsel yönlerden gerçekleştirilen yeniden düzenleme çalışmalarının bilinmesi önemli kazançlar sağlamaktadır (Sağlam, 1999, 5). Kısacası, karşılaştırmalı eğitimin amaçları ve sağlayacağı yararlar (Demirel, 1994, 8; Erdoğan, 2003, 268-270) düşünüldüğünde; başka eğitim sistemlerini tanımaya neden önem verilmesi gerektiği anlaşılabilir.

Türk eğitim sistemi giderek diğer ülkelerin eğitim sistemleriyle; öğrenci ve öğretmen değişimi yapmakta ve eğitim programlarında denklik sağlamaya çalışmakta ve böylece, daha fazla etkileşim içine girmektedir. Ayrıca, Türkiye AB giriş sürecindedir ve bu bağlamda Türkiye'nin AB ülkelerinin eğitim sistemlerini tanıması gerekir. Bu durum, Türk eğitim sisteminin bu ülkelerin eğitim sistemleriyle uyumlu olması (Erginer, 2006, 2); kendi özelliklerini tanıtabilmesi ve bu ülkelerin deneyimlerinden yararlanabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Baltık ülkelerinde öğretmen yetiştirme sistemini incelemek ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemiyle karşılaştırmaktır. Öğretmen eğitimiyle ilgili çeşitli uygulamaların incelenmesi Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine ışık tutabilir, diğer eğitim sistemlerine göre hangi konumda olduğunun anlaşılmasına yardım edebilir ve geliştirebilir. Baltık ülkelerinin seçilmesinin nedeni; bu ülkelerin AB ülkelerinden olması (Kretschmer, 2006) ve eğitim sistemlerinden çok az söz edilmesidir. Bu amaçla; Litvanya, Estonya ve Letonya öğretmen yetiştirme sisteminin özellikleri tek tek incelenmiş daha sonra da Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemiyle benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırılmıştır.

Litvanya'da Öğretmen Eğitimi

Litvanya'da öğretmen eğitimi, süre ve hizmetiçi bakımından iki tip çalışma programıyla yükseköğretim kurumları bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Bu kurumlar, üniversiteler ve üniversite dışı yükseköğretim kurumları olan kolejlerdir. Üniversiteler; yüksek lisans ve doktora programının, yaratıcı mesleki etkinliklerin, üniversite sonrası sanat çalışmalarının ve araştırmaların yürütüldüğü yükseköğretim kurumlarıdır (Eurydice, 2001; Euroeducation.net, 2002). Kolejler ise, üniversite dışı çalışma programları gereğince; öğrenci çalışmalarının, uygulamalı araştırmaların, mesleki sanatların ve üniversite dışı çalışmaların yürütüldüğü yükseköğretim kurumlarıdır (Euroeducation.net, 2002).

Litvanya'da öğretmenler kolejlerde, ileri meslek okullarında ve üniversitelerde eğitim alırlar. İleri meslek okullarının öğretmen eğitimi programı ileri meslek okulları programının gereğine göre geliştirilmekte ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmaktadır. Bu programın içeriğinde; uzmanlık dersleri, genel eğitim dersleri, seçmeli dersler, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve uygulamalı dersler yer alır. Kolejlerdeki, üniversite dışı çalışma programında; çeşitli alan dersleri, özel alan eğitimi dersleri, uygulamalı mesleki etkinlikler yer alır. Program, sınav ya da mezuniyet çalışması ile tamamlanır. Üniversite temel çalışma programında ise; çeşitli alan dersleri, alan dersleri kapsamında özel eğitim dersleri ve seçmeli dersler, diğer seçmeli dersler ve uygulamalar yer alır. Yükseköğretim kurumları, öğretmen eğitimi programını Yükseköğretim Yeterlilik Yönetmeliği'ne göre (Higher Education Qualifications

Regulations) geliştirir ve bu program yükseköğretim kurumları konseyi tarafından onaylanır (Eurydice, 2001). Litvanya'da öğretmen eğitim sistemi hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim olarak incelenebilir.

Litvanya'da Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi

Litvanya'da hizmet öncesi öğretmen eğitimi, okul öncesinden başlayarak eğitim düzeylerine göre ele alınabilir. Okul öncesi eğitim öğretmenleri, öğretmen yetiştirme kolejlerinde, ileri meslek okullarında ve üniversitelerde lisans ve yüksek lisans düzeyinde yetiştirilirler (Eurybase, 2004; Eurydice, 1999). Yükseköğretim kurumlarındaki dersler lisans düzeyinde 4 ya da 5 yıl; buna ek olarak yüksek lisans derecesini de kapsayıp 1,5 – 2 yıl daha sürer. Kolej eğitimi ise, uzmanlaşmayı da içine alacak şekilde 3 ya da 4 yıl sürer (Eurydice, 1999; Eurydice, 2001; Euroeducation.net, 2002). Okulöncesi öğretmenleri, alan konuları olmaksızın çalışmalarını yürütmek üzere eğitilirler. Öğrenciler, ikili çalışma programı seçebilirler. Bu ikili çalışma programlarından birisi, okulöncesi eğitimi ve müzik; diğeri ise, okulöncesi eğitimi ve anaokulu eğitimidir (Eurybase, 2004).

Litvanya'da sınıf öğretmenleri, üniversite düzeyindeki kurumlarda ve öğretmen eğitimi kolejlerinde eğitilirler (Eurydice, 1999; Eurybase, 2004). Bu kurumlarda öğrenim süresi, 3 ya da 4 yıldır (Euroeducation.net, 2002; Eurydice, 2001). Ortaöğretim 1. ve 2. devre öğretmenleri ise, alan dersleri eğitimi alırlar (Eurydice, 1999). Üniversite düzeyindeki öğretmen eğitimi kurumlarından mezun olanlar, yükseköğretim diplomasına (Bakelorya) sahip olurlar ve ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarda ders verebilirler. Dersler, lisans düzeyinde 4-5 yıl sürerken, yüksek lisans düzeyinde 1,5 ya da 2 yıl sürer (Eurydice, 1999; Eurydice, 2001; Euroeducation.net, 2002; Verbraite, 2003).

Üniversite düzeyindeki bazı yükseköğretim kurumları, lisans diplomasına ve öğretme yeterliliği sertifikasına sahip olan öğretmen adaylarına 1 yıl süreli öğretmen eğitimi programı uygular. Öğretmen eğitimi kolejlerinden mezun olanlar, temel eğitim kurumlarında ders verebilirler. Dersler 3 yıl sürer ancak, belli bir alanda daha fazla uzmanlaşmak isterlerse dersler 4 yıl sürer (Eurydice, 1999).

İlköğretim okullarında görevlendirilecek İngilizce, Almanca, Fransızca öğretmenleri ileri meslek okullarında yetiştirilir. İleri meslek okulu mezunlarının, kariyer basamaklarında ilerlemeleri sınırlıdır. Genel ortaöğretim okullarının modern dil, müzik, resim, teknoloji, dans, katolizm ve din dersi öğretmenleri kolejlerde eğitilir. Çalışma programı çoğunlukla; İngilizce-Almanca, Resim-Teknoloji gibi ikili kombinasyonlar halinde verilmektedir. Öğrenim süresi 3-4 yıldır ya da 4-5 yıla uzayabilir. Alan çalışmalarını üniversitelerin lisans programlarında tamamlayan mezunlar, genel eğitim okullarında, özel okullarda ya da kolejlerde, ileri meslek okullarında ders verebilirler. Alan çalışmalarını üniversitelerin mesleki uzmanlık programlarında tamamlayanlar ilk ve ortaöğretim okullarında (ya da gimnasiumlarda), bununla birlikte, ileri meslek okullarında ve kolejlerde çalışabilirler. Eğitim programını yüksek lisans derecesiyle tamamlayan üniversite mezunları, alan öğretmeni olarak; genel eğitim okullarında, kolejlerde, üniversitelerde, araştırma ve eğitim kurumlarında ders verebilirler (Eurybase, 2004). Litvanya'da öğretmenlerin, zorunlu ortaöğretim 2. devrede alan öğretmeni olarak ders verebilmeleri için, yükseköğretim kurumlarından alınan lisans diplomasına sahip olmaları gerekmektedir. Böylece, Gymnasiumları da içeren bütün ortaöğretim kurumlarında ders verme yetkisine sahip olurlar (Eurydice, 1999).

Litvanya'da Meslek okullarında yeterli öğretmenler bulunmadığından dersler, genel eğitim öğretmenleri tarafından verilmektedir. Öğretmenlerin meslek okullarında ders verebilmeleri için üniversite ya da kolejlerde en az 3 yıllık öğretmenlik eğitimi almaları gerekmektedir. Meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin bu eksikliği hizmetiçi eğitimlerle giderilmeye çalışılır. Meslek okullarından mezun olan öğrenciler, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri alıp sertifikaya sahip olurlarsa, ücretli olarak meslek okullarında öğretmenlik yapabilirler. Mesleki derslerde, uygulamalı becerilerin kazandırılmasında öğretmenlere yardımcı olan mezun öğrencilerin yanı sıra usta öğreticiler de vardır (Eurydice, 2003).

Litvanya'da öğretmenlik eğitimini tamamlayıp kendi dallarında çalışmak isteyen lisans, yüksek lisans ya da doktora mezunları, "Ulusal Nitelik Gereklilikleri" yeterliliğini elde ettikten sonra ("Ulusal Nitelik Gereklilikleri" Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilmektedir.) değerlendirmeye alınırlar ve bunun sonunda öğretmenlik yeterliliğine sahip olurlar. Aday öğretmenlere, gerekli öğretim becerilerinin kazandırıldığı ve dersler hakkında teorik bilgilerin de yer aldığı bir yıllık süreyi kapsayan bir eğitim verilmektedir (Eurybase, 2004).

Litvanya'da Hizmetiçi Öğretmen Eğitimi

Litvanya'da, öğretmen yeterliliklerinin gelişmesinde Öğretmen Mesleki Gelişim Merkezi önemli rol oynar. Bu merkezin amacı; eğitim kurumlarının müdürlerini ve öğretmenlerini eğitmektir. Hizmetiçi eğitim, yükseköğretim kurumları ve kolejler tarafından düzenlenir. Belirli amaçlar çerçevesinde yapılan etkinlikler, farklı alanlarda uzmanlaşma çalışmaları, kariyer basamaklarında yükselme ve sertifika alma gibi öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirmek amacıyla yapılan eğitimler hizmetiçi eğitim programı kapsamında yer alır (Eurybase, 2004).

Litvanya'da, öğretmen eğitim merkezinde 30 ve üniversite ya da çeşitli kurumlarda 7 olmak üzere toplam 37 adet hizmetiçi eğitim merkezi bulunmaktadır (Eurydice, 1999). Hizmetiçi eğitim zorunlu ya da isteğe bağlı olarak gerekleştirilebilir (Eurybase, 2004; Eurydice, 1999). Eğitim programının yürürlüğe konması ya da öğretmenlerin öğretici performansının düşük olması durumunda hizmetiçi eğitim zorunlu tutulmaktadır. Hizmetiçi eğitimin içeriği eğitim sisteminin içeriği ile örtüşmektedir ve bu içerik, devlet ve kurumlar tarafından desteklenir (Eurydice, 1999).

Litvanya'da hizmetiçi eğitim, uzun dönem ya da kısa dönem şeklinde yapılabilir. Kısa dönem hizmetiçi eğitim 1 ya da 3 gün sürerken, uzun dönem hizmetiçi eğitim yaklaşık 10 gün sürer. Kısa dönem hizmetiçi eğitim programları birkaç modülde yürütülürken, uzun dönem hizmetiçi eğitim programları birkaç oturumda yürütülür. Öğretmenler bu eğitimde ya önerilen tüm eğitim programlarını ya da kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili olanları seçebilirler. (Eurydice, 1999). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi genellikle öğrenci tatillerinde verilmektedir (Eurybase, 2004; Eurydice, 1999).

Litvanya'da öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselebilmeleri için, hizmetiçi eğitim programlarına katılmış olmaları önkoşuldur. Öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmeleri formal ve informal olmak üzere iki şekilde gerçekleşir. Formal mesleki gelişim, öğretmenlerin kendi uzmanlık alanlarında kurslara katılmaları ve eğitim bilimleri, psikoloji, beşeri bilim ve sosyal bilimler gibi alanlarda öğretim yöntemleri çalışmalarına katılmaları ile sağlanırken; informal mesleki gelişim, öğ-

retmenlerin görev aldıkları kendi eğitim kurumları tarafından teşvik edilen eğitimlerle sağlanır (Eurybase, 2004).

Mesleki okul öğretmenleri, yeterlilikleriyle ilgili eksiklikleri hizmetiçi eğitimle gidermeye çalışırlar. Mesleki kolejlerde ders veren öğretmenler kariyer basamaklarına göre; yardımcı öğretmen, öğretmen, kıdemli öğretmen, uzman öğretmen olarak sınıflandırılırlar. Mesleki okullarda bulunan mesleki öğretim yöntemleri öğretmenleri ve uzmanlar, Litvanya hizmetiçi öğretmen eğitimi kurumları tarafından değerlendirilirler. Kolejlerde, yardımcı öğretmen ve öğretmen gibi alt kategoride bulunan öğretmenlerin yeterlilikleri kolejlerde bulunan komisyon tarafından onaylanır. Kıdemli ve uzman öğretmenler ise, ilgili kolejin önerisi üzerine, Eğitim ve Bilim Bakanlığına ait Kolej Öğretmenleri Değerlendirme Komisyonu tarafından değerlendirilir. Öğretmenlerin değerlendirilmesindeki genel kurallar, bakanlık ve ulusal eğitim bölümleri tarafından belirlenir (Eurydice, 1999).

Litvanya'da öğretmenler, sertifika almak için gittikleri kursların ya da kendi kendilerine yaptıkları çalışmaların ve hizmetiçi eğitim çalışmalarının sonunda final sınavından geçerler. Bu sınavda başarılı olanlara bakanlık tarafından yeterlilik sertifikası verilmektedir. Hizmetiçi eğitimini yükseköğretim kurumlarında tamamlayan uzmanlara ise, uzmanlık alanlarına göre yüksek öğretim diploması ya da lisans derecesi verilmektedir (Eurybase, 2004).

Estonya'da Öğretmen Eğitimi

Estonya'da öğretmenler genellikle yükseköğretim kurumlarında yetiştirilir. Sadece meslek öğretmenleri yükseköğretim kurumlarına uygun olmayan bir programla ortaöğretim 2. devre kurumlarında yetiştirilmektedir (European-Agency.Org, 2005; Eurybase, 2004; Eurydice, 1999). Estonya'da yükseköğretim sistemine genel olarak bakıldığında, üniversiteler ve uygulamalı yükseköğretim kurumlarından oluştuğu görülür. Ortaöğretim düzeyindeki meslek okullarından mezun olan öğrenciler, mesleki yükseköğretim kurumlarına gidebilirler. Yükseköğretim kurumları üniversiteler ve üniversite dışı kurumlar olmak üzere ikiye ayrılır (Euroeducation.net, 2002).

Üniversite dışı yükseköğretim kurumları, mesleki yükseköğretim kurumlarıdır ve diploma (diplom) çalışmalarını kapsamaktadır. Mesleki yükseköğretim, tek düzeyden oluşmaktadır ve süresi 3-4 yıldır. Mesleki yükseköğretim kurumlarında uygulamalı eğitim yapılmakta ve bu eğitim ortaöğretime dayalı mesleki eğitim enstitülerinde verilmektedir (Euroeducation.net, 2002; Hendrikson, 2006).

Akademik yükseköğretim kurumları olan üniversiteler, üç düzeyden oluşmaktadır. Bunlar; lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyleridir. Lisans düzeyinde öğrenim süresi 1999 yılı itibariyle 3-4 yıldır. Yüksek lisans çalışmaları, akademik çalışmaların ikinci düzeyi olup öğrenim süresi 2 yıldır. Ancak, lisansa dayalı yüksek lisans çalışmalarının süresi en az 5 yıldır. Doktora çalışmaları akademik çalışmaların üçüncü düzeyidir ve öğrenim süresi 4 yıldır (Euroeducation.net, 2002; Hendrikson, 2006; Static.vm.ee, 2005).

Estonya'da Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi

Estonya'da hizmet öncesi öğretmen eğitimi Tallinn Pedagoji Üniversitesi ve Tartu Üniversitesi tarafından verilmektedir. Tallinn Eğitim Bilimleri Üniversitesi hem hizmet öncesi hem de hizmetiçi eğitimde en fazla öğretmen yetiştiren üniversitedir. Estonya'da 2002 yılından önce, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde iki farklı model

uygulanmaktaydı. Bunlardan birisi "Ardışık" (PlusOneYear) model, diğeri ise "Kaynaşık" (Sandwich) modeldir. Tartu Üniversitesinde "Ardışık" model uygulanmaktaydı. Bu modelde öğrenciler, önce bazı konu alanlarında uzmanlaşıp (Ör: Matematik, Tarih vb.), lisans diplomasına sahip olup, daha sonra ise, bir yıl öğretmenlik eğitimi almaktaydı. Bir yıl öğretmenlik eğitiminde, zorunlu ve seçmeli derslerin yanında 3 tane de uygulamalı ders vardı. Uygulamalı dersler, iki haftalık gözlem ve 6 haftalık iki tane öğretmenlik uygulamasından oluşmaktaydı (Laanpere, 2005).

Tallinn Eğitim Bilimleri Üniversitesinde ise, "Kaynaşık" model uygulanmaktaydı. Bu modelde öğrenciler, belli bir alanda uzmanlaşırken, aynı zamanda öğretmenlik meslek bilgisi derslerini de almaktaydılar. Öğretmenlik uygulaması dersleri 2., 3., ve 4. sınıflara dağıtılmış durumdaydı. Okul müdürleri ve deneyimli öğretmenler, Tartu Üniversitesi'nden mezun olan öğretmenlerin, Tallinn Eğitim Bilimleri Üniversitesinden mezun olan öğretmenlere göre, konu anlatımında daha iyi olduklarını ancak, öğretmenlik mesleği becerilerinde daha zayıf olduklarını savunmaktadırlar (Laanpere, 2005).

2002 yılında Estonya'da Bolonya sürecinin başlaması nedeniyle, üniversitelerdeki tüm programlarda yeniden düzenlemelere gidilmiştir. 2002 yılında yükseköğretim programlarında yapılan bu reformlar, öğretmen eğitim sisteminde birçok değişikliklere neden olmuştur. Ayrıca bu yapılan reformlar, öğretmenlik eğitiminde iki üniversite arasındaki eğitim düzeyini dengelemek amacıyla yapılmıştır (Laanpere, 2005). Bugün Estonya'daki öğretmen eğitimi programları; genel eğitim çalışmaları, özel konularla ilgili çalışmalar ve mesleki çalışmalardan (eğitim bilim, psikoloji, öğretme sanatı ve uygulamalı eğitim) oluşmaktadır. Öğretmen eğitim programı en az 40 kredilik mesleki çalışmaları (eğitim bilim, psikoloji ve öğretme sanatı) ve en az 10 akademik hafta süren eğitim uygulamalarını içermektedir (European-Agency.Org, 2005; Eurybase, 2004). 2002 yılından itibaren yukarıda sözü edilen iki üniversitede, üniversiteye yeni başlayan öğrencilere yeni program (3+2) uygulanmıştır. Bu öğrenciler 2007 yılında mezun olduklarında, eğitici danışmanlarının rehberliğinde staj yapacaklardır (Laanpere, 2005).

Estonya'da okulöncesi ilk ve ortaöğretim düzeylerinde öğretmen eğitiminde zaman içinde değişiklikler yapılmıştır. Estonya'da okulöncesi öğretmenleri, 20. yüzyılın başlarında, özel kurslarda; Estonya Cumhuriyetinin ilk yıllarında, Tallinn Ev Ekonomisi Enstitüsü'nde ve çeşitli eğitim kurumlarında yetiştirilmekteydiler. İkinci Dünya savaşından sonra, üç Eğitim okulunda, 1967 yılından sonra da Tallinn Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde eğitilmekteydiler. 1992 yılından bugüne kadar ise, Tallinn Eğitim Bilimleri Üniversitesi'nde eğitilmektedirler (Eurybase, 2004).

Okulöncesi öğretmenleri, çalıştıkları kurum izin verdiği sürece, uzaktan eğitime de katılabilirler. Okul öncesi öğretmenlerinin görevi, yaratıcı bir öğretimle, bireyin zihinsel davranışlarını geliştirmek ve sorumluluk almasını sağlamaktır. (Eurydice, 1999). Estonya'da lisans diplomasına sahip okulöncesi öğretmenlerine verilen yetkiler; çocukların gelişimleri için uygun çevre yaratmak, aileler ve diğer öğretmenlerle işbirliğinde bulunmak; gerekli durumlarda, ailelere, sorunlarıyla ilgili önerilerde bulunmaktır. Yüksek lisans diplomasına sahip okulöncesi öğretmenlerine verilen yetkiler ise; öğrencilerin özel ihtiyaçlarına göre, beden eğitimi ya da müzik eğitimi vermek, ailelere önerilerde bulunmak, okulöncesi eğitim kurumlarını yönetmek ve gelişimini planlamaktır (Eurybase, 2004).

Estonya'da ilköğretimin 1.-6. sınıflara eğitim veren sınıf öğretmenleri (Elementary teacher) eğitim fakültelerinde eğitim alırlar. Bu fakültelerde öğretim süresi 4 yıl ya da 3+2 yıldır. Estonya'da 5.-9. sınıflara eğitim veren ilköğretim alan öğretmenleri ilk 3 yıl eğitim fakültelerinde 2 ya da 3 alanda uzmanlaşırlar daha sonra, eğitim fakültelerinde bulunan M.E.d programına geçerler. M.E.d programı, eğitimle ilgili disiplinlere ek olarak alanda uzmanlaşmayı ve 3 adet okul deneyimi dersini içermektedir. Ortaöğretim alan öğretmeni olmak için, öncelikle uzmanlık alanındaki lisans programını bitirmek gerekmektedir. Bu alanda daha da uzmanlaşmak isteyen alan öğretmenleri aynı fakültede eğitimlerine devam edebilirler ya da M.E.d programına geçebilirler (Laanpere, 2005).

Estonya'da Mesleki Eğitim Öğretmenlerinin çoğu halen yükseköğretim kurumlarında ve zorunlu eğitimin 2. devresindeki okullarda eğitilmektedirler. Bu durumda, yeterli niteliklere sahip olmayan öğretmenler alan öğretmeni olarak çalışmaktadırlar. Bunun yanında, çoğu öğretmen, çağdaş teknolojilere, kurama ve anlatıma dayalı derslerin yerine, uygulamaya ve karşılıklı etkileşime dönük derslere karşı bilgi ve beceri sahibi değildir. Öğretmenlerin, becerilerini geliştirmek için, okullarda uygulamalı düzenli hizmetiçi eğitime gereksinimleri vardır (Eurydice, 1999).

Estonya'da öğretmen eğitiminin bir yılı yüksek öğretim kurumlarında final tez savunması ile tamamlanır. Öğretmenlik meslek bilgisi, uygun koşullar altında öğretmen eğitimi programında tamamlandıktan sonra, mezun olanlara diploma verilir. Estonya'da öğretmenler mesleki yeterlilikleri için başvurduklarında, kendi mesleki yeterliklerini ispat etmek amacıyla, 5 yıllık bir değerlendirme sürecinden geçmek zorundadırlar (Eurybase, 2004).

Estonya'da Hizmetiçi Öğretmen Eğitimi

Estonya'da hizmetiçi öğretmen eğitimi incelendiğinde, öğretmenlerin eğitimi ile ilgili çalışmaların bireysel eğitim çalışmaları ve hizmetiçi eğitim çalışmaları olarak yürütüldüğü görülmektedir. Estonya'da 1980'li yıllarda öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi merkezde toplanmaktaydı ve katı kuralları vardı. Bağımsızlıktan sonra, bu mesleki zorunluluk kaldırıldı. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılmalarına okul yöneticileri karar vermekteydi. Ancak, bu uygulama, aktif öğretmenler ve okul müdürlerinin katılımını arttırırken, diğerlerinin katılımını yeterince sağlayamadı ve bazı öğretmenlerin bu mesleki kursları 10 yılda bile tamamlayamadıkları görüldü (Eurybase, 2004).

Bu uygulamadan sonra, Estonya'da, 2000 yılından günümüze kadar, hizmetiçi eğitim yine zorunlu kılınmıştır. Öğretmenler, her 5 yılda bir, 160 saat hizmetiçi eğitimden geçmek zorundadırlar. Meslek öğretmenleri ise, her 3 yılda bir, 2 aylık bir dönemde hizmetiçi eğitim kursuna katılmak zorundadırlar. Öğretmenler, kıdemli öğretmen ve özel öğretim öğretmeni düzeyine yükselebilmek için, 5 yıl boyunca 160 saat hizmetiçi eğitim dersleri almak zorundadırlar. Öğretmenler hizmetiçi eğitim süresince kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili ve güncel olaylarla ilgili dersler alırlar (Europeanagency.org, 2005; Eurybase, 2004).

Estonya'da hizmetiçi eğitim programının içeriğini devlet üniversiteleri yayınlar ve internet yoluyla açıklar. Katılımın fazla olmasını sağlamak amacıyla, hizmetiçi eğitim genellikle tatil zamanı verilmektedir, masraf ve kalacak yer sorununda kaçınmak amacıyla da okullarda ve ilçelerde yapılmaktadır (Eurybase, 2004). Estonya'da

öğretmenler kariyer basamaklarında yükselme başvurusunda bulunmak için en az 3 yıl görev yapmak durumunda ve yüksek derece öğretmen yeterliliğine sahip olmak için, hizmetiçi eğitim almak zorundadırlar. Öğretmenlikte uzmanlık bakımından 4 düzey vardır. Bunlar; alt rütbeli öğretmen (Kıdemsiz), öğretmen, üst rütbeli öğretmen (Kıdemli) ve uzman öğretmendir (Eurydice 1999).

Letonya'da Öğretmen Eğitimi

Letonya'da öğretmen eğitimi yükseköğretim düzeyinde verilmektedir. Letonya'daki yükseköğretime bakıldığında, 2000 yılında yükseköğretim sisteminde yapılan yasal bir değişiklikle; üniversiteler ve üniversitelerden bağımsız yüksekokullar olarak iki yönde yapılanma göstermektedir. Üniversitelerde hem mesleki eğitim hem de akademik eğitim verilirken; bağımsız yüksekokullarda yalnız mesleki eğitim verilmektedir (Aic, 2002; Eurybase, 2005; Markus, 2006; Eurydice, 2006).

Akademik yükseköğretim programlarında, uygulamalı bilimlere dayalı lisans ve yüksek lisans programları vardır. Akademik yükseköğretimin ilk aşaması olan lisans programının süresi 3 ya da 4 yıldır ve 120- 160 (180- 240 ECTS) Letonya kredisine karşılık gelmektedir. Yükseköğretimin ikinci aşaması olan yüksek lisans programının süresi 1-2 yıldır ve 40-80 Letonya kredisine karşılık gelmektedir. Mesleki yükseköğretim kurumlarına da 2000 yılında çıkartılan yasayla mesleki lisans diploması verme olanağı tanınmıştır. Sonuç olarak, bütün bu reformların amacı; kredi sistemini, dereceleri ve yeterlilik sistemlerini dengelemektir (Aic, 2002; Eurybase, 2005; Markus, 2006; Eurydice, 2006). Letonya yükseköğretim bünyesinde yer alan öğretmen eğitimi programları hizmet öncesi ve hizmetiçi olarak incelenmiştir.

Letonya'da Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi

Letonya'da 1987 yılında, zorunlu eğitim üzerine ortaöğretim düzeyinde dört yıllık öğretmenlik uygulamasına son verilmiş ve yerine, ortaöğretim II. devreden sonra gidilen, yükseköğretim düzeyinde ve süresi öğretmenlik alanlarına göre 2-5 yıl arasında değişen öğretmen eğitimi programları uygulamaya konulmuştur (Sağlam vd., 2005). Letonya'da öğretmen eğitiminden sorumlu kurumlar; Yüksek Eğitim Kurumları, Eğitim ve Bilim Bakanlığı ve Devlet Eğitim Denetleme Kurumudur. Letonya'da öğretmenler, ardışık ya da kaynaşık modele göre üniversitelerde eğitilirler (Eurybase, 2005). Letonya'da yükseköğretim kurumlarına giriş koşulları ile öğretmenlik programlarına giriş koşulları benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin ortaöğretim sonunda merkezi olarak yapılan sınav sonucu aldığı puan programa girişte önem taşımaktadır. Ayrıca, öğrencilerin başvuracakları öğretmenlik alanıyla ilgili not çizelgesiyle birlikte genel ortaöğretim diploması gerekmektedir. Bununla birlikte, üniversitelerin kendilerinin koyduğu giriş koşulları da vardır. Programa başvuran öğrenciler, ortaöğretim sonunda yapılan merkezi sınavdan aldığı puanlara göre, sıralamaya konulmaktadır. Bu sıralamada gerekli başarıyı sağlayan öğrenciler, öğretmenliğe uygun olup olmadıkları ölçülmek amacıyla mülakata alınmaktadırlar. Sonuç olarak, kaynaşık modelde uygulanan öğretmen eğitimi giriş koşulları diğer uzmanlık alanlarındaki giriş koşullarından farklı değildir. Ardışık modelde öğretmen eğitimi için, yükseköğretime giriş koşulları dışında herhangi bir koşul söz konusu değildir. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri alınırken de giriş koşulu söz konusu değildir. Ancak öğretmenlik meslek bilgisi alınırken mülakat yapılması gerektiği tartışılmaktadır (Eurybase, 2005).

Letonya'da yükseköğretim kurumları bünyesinde öğretmen eğitimi sağlayan iki tip program vardır. Bunlar, akademik yükseköğretim programları ve mesleki yükseköğretim programlarıdır. Akademik yükseköğretim programları iki düzeyde gerçekleşir. İlk düzeyi oluşturan lisans programı 3 -4 yıl sürer ve bu programı tamamlayan öğretmen adayları lisans derecesi alırlar. İki yıl süren ikinci düzeyi tamamlayan öğretmen adayları ise, yüksek lisans derecesi alırlar ve doktora çalışmaları yapmaya hak kazanırlar. Letonya'da mesleki yükseköğretim de iki düzeyde gerçekleşir. İlk düzey programlar mesleki yeterlilik sağlarken, yüksek lisans yapmaya olanak sağlamazlar. Öğretmen eğitimi, "ikinci düzey mesleki yükseköğretim programı" olarak adlandırılan programla gerçekleştirilir (Eurybase, 2005).

Letonya'daki yükseköğretim kurumlarında iki tür öğretmen eğitim modeli uygulanmaktadır. Bunlardan birisi ardışık model; diğeri ise, kaynaşık modeldir. Ardışık modelde; öğretmen adayları, 4 ya da 5 yıllık akademik eğitim aldıktan sonra lisans (Bachelor) derecesine sahip olurlar. Lisans derecesine sahip olduktan sonra 1 ya da 2 yıl öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi alırlar. Kaynaşık modelde ise, öğretmen adayları, öğretmenlik meslek bilgisi eğitimini 4 ya da 5 yıllık akademik eğitim ile birlikte alırlar (Eurybase, 2005).

Okul öncesi eğitim öğretmenleri mesleki yükseköğretim kurumlarında eğitilmektedir. Bu kurumlarda, kaynaşık modele göre eğitim yapılmakta ve lisans diploması alanlar, okulöncesi eğiticisi ya da okulöncesi psikologu olarak atanmaktadırlar. Ortaöğretimi iyi bir puanla tamamlamış öğrenciler, yükseköğretim öğretmen eğitimi kurumlarında (4-5 yıl) mektupla ya da gece eğitimi alırken, aynı zamanda okulöncesi öğretmenliği de yapabilirler. Ancak, ortaöğretim mezunlarının öğretmenlik yapmasına, öğretmen eksikliğinin çok fazla olduğu zamanlarda, izin verilmektedir. Okulöncesi öğretmenlerine, 20 haftalık uygulamalı eğitim, Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından zorunlu kılınmıştır ve bir yılda 2 gün hizmetiçi eğitim almak zorundadırlar (Eurybase, 2005).

Letonya'da ilköğretim öğretmenleri, mesleki yükseköğretim kurumlarında kaynaşık modele göre yetiştirilmektedir. Buradan mezun olan öğretmenler hem ilköğretim birinci devrede (1 ile 4. sınıf) hem de ikinci devrede (5. ile 9. sınıf) düzeyindeki okullarda öğretmenlik yapma yetkisine sahiptirler. İlköğretim 2. düzeyde derslere giren öğretmenler belli konularda uzmanlaşırken, 1. ve 4. sınıflar arasında ders veren sınıf öğretmenleri Müzik, Beden Eğitimi ve Yabancı Dil dışında bütün derslere girebilme yetkileri vardır (Eurybase, 2005).

Letonya'da ortaöğretim alan öğretmenleri ise, hem ardışık hem de kaynaşık modele göre yetiştirilir. Bu modelde öğrenciler, üniversitelerde öğretmenlik meslek derslerini akademik çalışmalarıyla birlikte alırlar ve bu eğitim 4-5 yıl sürer. Diğeri ise, ardışık modeldir. Öğrenciler lisans diplomasını aldıktan sonra, 1 ya da 2 yıl öğretmenlik meslek bilgisi derslerini alarak ortaöğretim alan öğretmeni olarak mezun olurlar (Euroeducation, 2001).

Öğretmenlik eğitimi alınırken zorunlu olan dersler; öğretmenlik meslek bilgisi ve psikoloji, okullarda öğretilen özel konuların içeriği, öğretmenlik meslek bilgisi uygulamaları ve tez hazırlama, yabancı dil, genel kültür dersleri, sanat ve beden eğitimi gibi genel eğitim dersleridir. Bir bütün olarak görülen, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri teorik ve uygulamalıdır. Teorik dersler gerekli krediyi tamamlamak için çeşitli disiplinlerden oluşur. Son yıllarda teorik derslere gelişim psikolojisi, eğitim psi-

kolojisine giriş, eğitim felsefesinin psikolojik ve hukuksal yönleri ve çevre gibi dersler eklenmiş, eğitim tarihi dersinin içeriği genişletilmiştir. Ayrıca, yeni eklenen dersler arasında; dünyadaki yeni eğitim uygulamaları, tarihteki eğitim kavramı ile bugünkü eğitim kavramının tarihsel karşılaştırmalı analizleri gibi dersler bulunmaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisine alternatif olarak, M. Montessori'nin öğretmenlik meslek bilgisi sistemi, Waldorf okulları ve S. Frenet öğretmenlik meslek bilgisi sistemi gibi bazı dersler eklenmiştir. Ayrıca, bilgisayar kullanımı, bütün öğretmen adayları için zorunludur. Bütün öğretmen adaylarının, gelecekte öğrencilerini bir bütün olarak yetiştirebilmeleri için, psikoloji, mesleki alan bilgisi ve tıp gibi alanlarda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte, okullarda uygulamaya dönük çalışmalar, öğretmen eğitiminin zorunlu bir parçasıdır. Öğretmen adayları, öğretmenlik eğitimini tamamladıktan sonra, öğretmenlik niteliğini kazanır ve öğretmen olarak mesleğini gerçekleştirme yetkisine sahip olurlar (Eurybase, 2005).

Letonya'da Hizmetiçi Öğretmen Eğitimi

Letonya'da hizmetiçi eğitim zorunludur. Letonya'da öğretmenler yılda 12 saat hizmetiçi eğitime katılmak zorundadırlar. Öğretmenlere, kendi gereksinimlerine göre bu saati arttırabilme yetkisi verilmiştir. Hizmetiçi eğitim öğretmenlere öğretim yılı içinde verilmektedir. Öğretmenler ve eğiticiler için hizmetiçi eğitim kişinin kendisine ve okul yöneticisine bağlı olarak düzenlenir.

Letonya'da hizmetiçi eğitimin amacı; öğretmenlerin kalitesini ve niteliklerini arttırmak; toplumun gereksinimlerini karşılamak için öğretmenlerin kendilerine düşen görevleri hatırlatmak, öğretmenlik meslek bilgisi dersleriyle yaratıcı olmalarını sağlamaktır. Letonya'da öğretmenlere hizmetiçi eğitim; öğretmen eğitimi veren kolejler, Eğitim ve Bilim bakanlığının ilgili merkezleri, yerel ve bölgesel okul programları, özel enstitüler, çeşitli uluslar arası organizasyonlar, odalar ve mesleki dernekler tarafından sağlanmaktadır (Aic, 2002). Buna göre, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinde birçok kurumun rol oynadığı ve hizmetiçi eğitime önem verildiği görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, Baltık ülkelerindeki öğretmen yetiştirme sistemlerini incelemek, benzerlik ve farklılıklarını Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemi ile karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda; Litvanya, Estonya ve Letonya'nın öğretmen yetiştirme sistemine bakıldığında, her eğitim düzeyindeki öğretmen eğitiminin genel olarak; Türkiye'deki gibi, yükseköğretim bünyesinde yürütüldüğü görülmektedir. Ancak, Estonya'da ve Litvanya'da meslek öğretmenlerinin eğitimi bakımından farklılıklar söz konusudur. Estonya'da meslek öğretmenlerinin ortaöğretim 2. devre mezunlarından oluşması farklı bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında Litvanya'da meslek okullarında yeterli öğretmen bulunmadığından dersler, genel eğitim okulları öğretmenleri tarafından verilmektedir. Aynı zamanda, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini aldığını gösteren sertifikaya sahip meslek liseleri mezunları ücretli olarak öğretmenlik yapma yetkisine sahiptirler. Ayrıca, Letonya'da gereksinim oldukça, ortaöğretim mezunlarının okul öncesi öğretmenliği yapabildiği görülmektedir.

Baltık ülkelerinin öğretmen yetiştirme sistemleri genel olarak Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemiyle benzerlik göstermektedir. Türkiye'deki üniversitelerde de önce, ön lisans düzeyinde, 1991 yılından sonra ise, lisans düzeyinde okul öncesi öğretmeni yetiştirmeye başlanmıştır. Bugün okul öncesi eğitim öğretmeni, tüm eğitim

fakültelerinde lisans düzeyinde yetiştirilmektedir (Başaran, 2006, 184). Litvanya'daki gibi Türkiye'de de okul öncesi öğretmenine gereksinim vardır ve bu gereksinimi karşılayabilmek için, Açık Öğretim Fakültesi programları ile de öğretmen yetiştirilmektedir.

Türkiye'de öğretmenlik programlarına, diğer yükseköğretim programlarında olduğu gibi Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ile öğrenci alınmaktadır. Letonya'da da öğretmenlik programına giriş koşulları benzerlik göstermektedir. Ancak, bu ülkede bir de programa girişte mülakat yapılmaktadır. Oysa, Türkiye'de öğretmenlik programlarına girişte mülakat yoktur.

Estonya'da 2002 yılındaki yükseköğretim reformuyla öğretmen eğitimi programlarında düzenlemeler yapılmış ve üniversiteler arasında program denklikleri sağlanmaya çalışılmıştır. Buna benzer düzenlemeler, Türkiye'de de 1998 yılında gerçekleştirilmiştir. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), Türkiye'deki öğretmen eğitimi programlarını yeniden yapılandırmış ve böylece, daha nitelikli öğretmenler yetiştirilmesi hedeflenmiştir (YÖK, 1998, 20-23; YÖK/Dünya Bankası, 1998, 3-4). Türkiye'deki ilköğretim öğretmeni yetiştirme de bu ülkelerdeki gibi lisans düzeyinde yükseköğretim kurumlarında sürdürülmektedir ve ülke genelindeki tüm üniversitelerde denklikleri sağlanmıştır. Türkiye'de ilköğretim düzeyindeki öğretmen eğitim programları, Letonya'daki "kaynaşık" öğretmen eğitimi modeline benzerlik göstermektedir. Öğrenciler, öğretmenlikle ilgili alan derslerini, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini ve genel kültür derslerini 4 yıl süresince birlikte alarak öğrenimlerini tamamlarlar. Buna karşılık, Litvanya'da farklı olarak, ilköğretim öğretmeni, fakültelerden başka, kolejlerde de yetiştirilmekte; Estonya'da ise, 3+2 yıl ardışık modele göre de yetiştirilmektedir.

Ortaöğretim alan öğretmeni yetiştirme açısından bakıldığında, Baltık ülkelerinde olduğu gibi, Türkiye'de de hem ardışık hem de kaynaşık modelin uygulandığı görülmektedir. Öğrenciler, sosyal ve fen alanlarında 4 yıllık lisans diploması aldıktan sonra 1,5 yıl tezsiz yüksek lisans eğitimi alarak ya da 3,5 yıl lisans eğitimleriyle birlikte 1,5 yıl öğretmenlik meslek bilgisi derslerini alarak alan öğretmeni olmaktadırlar.

Baltık ülkelerinde hizmetiçi eğitime önem verildiği söylenebilir. Her üç ülkede de hizmetiçi eğitim öğretmenler için zorunlu kılınmıştır. Hizmetiçi eğitim verilme süreleri bakımından ve veren kurumlar açısından bu ülkeler arasında bazı farklılıklar görülmektedir. Litvanya'da en az 1-3 gün en fazla 10 gün; Estonya'da her 5 yılda bir; meslek öğretmenlerine ise, her 3 yılda 2 ay; Letonya'da ise, yılda 12 saat hizmetiçi eğitim zorunlu kılınmıştır. Türkiye'de de bu ülkelerde olduğu gibi, hizmetiçi eğitime önem verilmekte ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitim almaları zorunlu tutulmaktadır. Hizmetiçi eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ve üniversitelerle de işbirliği yapılarak gereksinimlere göre çeşitli zamanlarda, çoğu kez ders dönemi dışındaki zamanlarda düzenlenmektedir. Ancak, son on yılda hizmetiçi eğitim etkinliklerinde artış olmasına karşılık, son iki yılda planlanan hizmetiçi etkinliklerinde azalma olduğu (Yağcı, 2003, 145) ve her yıl düzenlenen hizmetiçi eğitim etkinliklerine bakıldığında, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çok fazla etkinliğin olmadığı (Seferoğlu, 2003, 152) gibi sorunlar belirtilmektedir.

Litvanya'da ve Estonya'da öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmesi için hizmetiçi eğitim gereklidir. Estonya'da öğretmenler en az 3 yıl görev yaptıktan sonra uzmanlaşabilirler. Estonya'da kariyer basamakları; alt rütbeli öğretmen (kı-

demsiz), öğretmen, üst rütbeli öğretmen (kıdemli), uzman öğretmen olarak sınıflandırılırken, Litvanya'da öğretmenler; yardımcı öğretmen; öğretmen, kıdemli öğretmen, uzman öğretmen olarak sınıflandırılmıştır (Eurydice, 1999). Türkiye'de de benzer şekilde öğretmenlerin aldıkları eğitime göre, öğretmen kariyer basamakları belirlenmiştir. Bu basamaklar, öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen şeklinde olup Baltık ülkelerindeki sınıflamadan farklı şekilde adlandırılmıştır. Ayrıca, Türkiye'de öğretmenlikten uzman öğretmenliğe, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe, gerekli yeterlikler kazanılarak geçiş yapılmaktadır (MEB, 2006).

Sonuç olarak, Baltık ülkeleri ve Türkiye'deki hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitimi karşılaştırıldığında; programların süresi, dersler ve içeriği vb. gibi açılardan büyük ölçüde benzerliklerin olduğu söylenebilir. Ayrıca, bu ülkelerde karşılaşılan öğretmen yetiştirme ile ilgili sorunlar da benzerlik göstermektedir. Türkiye ve Baltık ülkelerindeki öğretmen eğitimi programları arasında, öğretim elemanı ve öğrenci değişimi yapılması düşünülebilir. Bu ülkelerle öğretmen yetiştirme konusundaki bilgi ve deneyimler paylaşılabilir, işbirliği yapılabilir. Ayrıca, bu ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programları arasında ortak bilimsel araştırmalar ve karşılaştırmalar yapılabilir, ortak sorunlara birlikte çözümler aranabilir.

Kaynakça

Başaran, İ. E. (2006). **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi** . Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz. ve Bas.Yay.San. ve Tic. Ltd. Şti.

Demirel, Ö. (1994). **Karşılaştırmalı Eğitim** . Ankara: USEM Yayınları, 8.

Erdoğan, İ. (2003). "Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsenmesi Gereken Bir Alan", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi** . 1 (3); 265-282.

Erginer, A. (2006). **Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri: Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Hendrikson, Ü. (2006). "Student Mobility in Estonia" University of Tartu. http://www.e-uni.ee/Minerva/pdf/Student_Mobility_Estonia_2.6.1.2.pdf.

Kretschmer, H. (2006). "Türkiye için AB Üyelik Müzakereleri Süreci". http://www.deltur.cec.eu.int/_webpub/documents/brochures/AccessionBooklet.pdf.

Laanpere, M. (2005). "ICT in Teacher Education in Estonia" Tallinn Pedagogical University. http://www.pa-linz.ac.at/international/Alert/TNTEE/TNTEE_publication/modicm/estonia.pdf.

Markus, D. (2006). 2 Nisan, Higher Education in Latvia. E Posta ile görüşme.

MEB (2006). **Öğretmenlik kariyer Basamaklarında Yükselmeye ilişkin Değerlendirme (KBYD) Kılavuzu** , Ankara. http://personel.meb.gov.tr/kilavuzlar/kariyer_degerlendirme_kilavuz.pdf

Sağlam, M. (1999). **Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri** . Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi. **Milli Eğitim** , 33, 167; 53-70.

Seferoğlu, S. (2003). "Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimlerinde Yeni Yaklaşımlar", **Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Y etiştirme Ulusal Sempozyumu** . Sivas: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları. 8; 147-167.

Türkoğlu, A. (1985). **Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri** . Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Basımevi.

Vebraite, V. (2003). "Curriculum Change and Teacher Education in Lithuania", http://www.ibe.unesco.org/curriculum/SoCaucasuspdf/Verbraite.pdf.

Yağcı, E. (2003). "Türkiye'de Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi Uygulamaları, Sorunlar ve Öneriler", **Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Y etiştirme Ulusal Sempozyumu** . Sivas: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları. 8; 139-148.

YÖK (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/rapor.pdf .

YÖK/Dünya Bankası.(1998). **Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu, YÖK/Dünya Bankası Milli Eği - timi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi** . Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi..

http://www.aic.lv/HE_2002/HE_LV/ed_sys/sch_ed.htm, "Hıgher Educatıon In Latvıa, Compulsory Education and General Secondary Education**",** 2002.

http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=LV&language=EN,

"The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in Latvia", 2004/2005.

http://www.euroeducation.net/prof/latviaco.htm "The European Education Directory, Structure of Educational System", 2001.

www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_IC_EN.pdf "National Summary Sheets on Education Systems in Europe And Ongoing Reforms, Latvia", 2006.

http://www.euroeducation.net/prof/lithuaco.htm "The European Education Directory, Structure of Educational System", 2002.

http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=LT&language=EN "The information databaseon education systems in Europe, The education system in Lithuania", 2004.

http://www.eurydice.org "Supplement to the Study on the Structures of the Education and Initial Training Systems in the European, Union The Situation in Estonia, Latvia, Lithuania, Slovenia and Cyprus", 1999.

http://www.eurydice.org, "Structure of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe", 2003.

http://www.euroeducation.net/prof/estonco.htm "Structure Of Education System in Estonia", 2002.

http://www.european-agency.org/nat_ovs/estonia/5.html "Teacher Training - Basic and Specialist Teacher Training", 2005.

http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=EE&language=EN, "The Information Database On Education Systems in Europe: The Education System in Estonia", 2004/05.

http://web-static.vm.ee/static/failid/107/Education.pdf, "Estonia Today: Estonian Educational Landscape" 2005.

TEACHER TRAINING IN BALTIC COUNTRIES AND TURKEY

Aytunga OĞUZ*

Nihal TUNCA**

Abstract

Day by day Turkish education system is interacting with those of the other countries more and more by exchanging students and teachers and maintaining the equivalence in the education curricula. Moreover, for Turkey, in the process of joining the EU, to be able to benefit from the education systems of European Union member states, it is crucial that it be familiar and harmonious with their education systems. For this reason, in this study it is aimed at analyzing the teacher training systems of Baltic countries, whose education system is mentioned very little though being EU members, and compare and contrast their teacher training systems with the one in Turkey. As a result of the study, it can be said that teacher training in Baltic countries and Turkey are similar in terms of various aspects.

Key Words: Teacher training, Baltic Countries, Turkey

* Assistant Prof.;Dumlupınar University, Faculty of Education
** Ass.; Anadolu University, Faculty of Education

2005 İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM (5.Sınıflar) PROGRAMI ÖĞRENME ALANLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Mehmet TEMİZKAN*

Hasan BAĞCI**

Özet

Millî Eğitim Bakanlığı 2005 yılında yeni İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nı hazırlamıştır. Bu program giriş, vizyon, temel yaklaşımlar, programın özellikleri, yapısı, genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, Atatürkçülük, etkinlikler ve açıklamalar bölümlerinden oluşmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkez olarak alınmıştır. Bunun yanında programda öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı ile çoklu zekâ kuramından da yararlanılmıştır. Programda dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir. Ayrıca şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğal ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsayan görsel okuma ve görsel sunu programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez ele alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Bu amaçla 110 öğretmene toplam 30 maddeden oluşan bir anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve 10.0 SSPS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçta öğretmenlerin genel olarak anketteki maddelere olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Dersi Öğretim Programı, Dil bilgisi, görsel okuma ve görsel sunu

Giriş

Günümüzde bilim, teknik, sanat, ekonomi, iletişim gibi alanlarda insanoğlunun yetişmekte zorlandığı gelişme ve değişmeler yaşanmaktadır. Bu durum, bireyin bilgi kaynaklarına ulaşmasını, bilgiyi yorumlamasını, onu yapılandırarak yeniden üretmesini ve uygulamasını gerektirmektedir. Bu becerilerle donatılmış insan gücünün yetiştirilmesi için çağdaş, bilgi ve iletişim teknolojileriyle uyumlu, bireyi merkez olarak algılayan, yurt ve dünya sorunlarına yönelik çözümler üreten eğitim ve öğretim programlarına ihtiyaç vardır. Bu türdeki programların amacı bireyleri temel hak

* Dr.; Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

** Dr.; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi

ve özgürlüklerinin bilincinde olan, başkalarının hak ve özgürlüklerini koruyan, bilinçli, hoş görülü, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen; içinde yaşadığı topluma ve tüm insanlığa karşı görev ve sorumluluklarının farkında olan ve bunları yerine getiren; katılımcı ve bilinçli vatandaşlar olarak yetiştirmektir.

Sağlıklı bir iletişim süreci, sürekli değişen ve yenilenen bilginin takip edilmesinde, paylaşılmasında ve üretilmesinde tartışılmaz bir öneme sahiptir. Eğitim öğretim faaliyetlerinde de aynı durum söz konusudur. Öğrencilerin iletişim kurmalarında, bilgi edinmelerinde ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, farklı açılardan bakarak olayları değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. "Dil öğretiminde amaç, bireylerin ifade yeteneklerini geliştirmek, diğer insanlarla iletişimlerini sağlamak ve sahip olunan kültürü kuşaktan kuşağa aktarmaktır. Böylece dil, insanları birbirine yaklaştıran en güçlü araç konumuna gelmektedir" (Kavcar, 1996: 16). Bu nedenle öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel dil becerilerini kazanmaları gerekmektedir (MEB. 2005: 13). Bu bakımdan Millî Eğitim Bakanlığı 2005 yılında yeni İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nı hazırlamıştır.

Eğitim öğretim programlarında çağın gereklerini, bilimsel gelişmeleri, değişen dünya ve ülke koşullarını bireye aktarmak ve bireyi yaşadığı hayata uyumlu kılmak amacıyla bazı düzenleme ve değişiklikler yapılmaktadır. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı da genel olarak bu amaçlardan yola çıkmış ve öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yetişecek öğrencilerin anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma, kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik gibi zihinsel becerileri kazanmaları hedeflenmektedir. Çünkü "Ana dili eğitimi, bir toplumun tarih boyunca oluşmuş hayat görüşünün, ahlakının, ulusal kültürünün çocuğa mal edilmesine, onun ulusallaşmasına yardım eder; bunun başlıca yolu da denilebilir" (Göğüş, 1993: 25).

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı giriş, vizyon, temel yaklaşımlar, programın özellikleri, yapısı, genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, Atatürkçülük, etkinlikler ve açıklamalar bölümlerinden oluşmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nın vizyonu Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireyler yetiştirmektir (MEB. 2005: 14).

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ kuramı ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Nesnel bilgiyi tümüyle ya da büyük oranda redde-

den yapılandırıcı yaklaşım; uzlaşmayı, işbirliğini, kültürü, bilginin değişkenlik, geçicilik ve durumsallığını temel almakta, öznellik ve göreliliği vazgeçilmez ilkeler olarak sunmaktadır (Şimşek, 2004: 115). Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır (MEB. 2005: 14).

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programının özellikleri genel olarak şu şekilde özetlenebilir.

1. Öğrencilerin sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerinin geliştirilmesine önem verilmektedir.

2. Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışına uygun olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında düzenlenmiştir.

3. Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.

4. Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

5. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme formları, çalışma dosyası, gözlem formları gibi çeşitli değerlendirme formları da verilmiştir.

"Türkçe programları Türk insanının dil becerilerini geliştirerek bu dille yazılmış bilim ve sanat eserlerini anlayan, yorumlayan, değerlendiren ve kendine, topluma pay çıkarabilen bireyler yetiştirmek üzere hazırlanır" (Tosunoğlu ve Melanlıoğlu, 2004: 6). İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda da bu hususlar göz önünde bulundurulmuş ve Türkçe dersinin genel amaçları; öğrencilerin Türkçeyi sevmelerini, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak amacıyla dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek; anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek; söz varlığını zenginleştirmek; bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek; kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak; millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını ve okuma, yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak şeklinde belirlenmiştir.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı öğrencilerde bazı temel beceriler oluşturmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu temel beceriler Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme şeklinde özetlenebilir.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine

yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmak amacıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğal ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsayan görsel okuma ve görsel sunu bu programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez ele alınmıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda dil bilgisi, ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış dil bilgisi konuları diğer alanlar içerisine dağıtılmıştır. Programda dil bilgisinin dile ilişkin kurallarının aktarılması yerine bu kural ve ilkelerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini destekleyici bir şekilde sezdirilmesi amaçlanmıştır. Programda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak 52; konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak 52; okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak 78; yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak 67; görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmeye yönelik olarak da 25 kazanım yer almaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim P rogramı'nda ayrıca öğretmenlere birer öneri ve örnek olması açısından her sınıf düzeyinde ders işleme etkinliklerine yer verilmiştir. Öğretmenler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmiş olan bu etkinlikleri bazı ekleme ve çıkarmalar yaparak sınıfta kullanabilirler.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın amacı, evreni, örneklemi, sınırlılıkları ile veri toplama araçları ve verilerin analizi konularında bilgiler verilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında çalışan 5. sınıf öğretmenlerinin 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı (5. Sınıflar) hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda 5. sınıf öğretmenlerinin okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları hakkındaki görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim 5. sınıf öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemini ise Altındağ, Yenimahalle, Sincan, Gölbaşı, Keçiören ve Çankaya ilçelerinde görev yapmakta olan 110 öğretmen oluşturmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma Ankara ili Altındağ, Yenimahalle, Sincan, Gölbaşı, Keçiören ve Çankaya ilçelerindeki ilköğretim okullarının 5. sınıf öğrencilerini okutan 110 öğretmenle sınırlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

İlköğretim okullarında çalışan 5. sınıf öğretmenlerinin 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve gör-

sel sunu öğrenme alanları hakkında sahip oldukları görüşleri tespit etmek amacıyla bir anket formu geliştirilmiştir. Anket likert tipte hazırlanmış ve anketteki maddeler "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir.

Anket formunda toplam 30 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin 11 tanesi yazma becerisine; 5 tanesi dinleme becerisine; 3 tanesi konuşma becerisine; 8 tanesi okuma becerisine; 3 tanesi görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerine yöneliktir. Bu anket formu, pilot çalışma için 52 öğretmene uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Anketin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

5. sınıf öğretmenlerinin 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla geliştirilen anket formunun güvenilirlik derecesi, güvenilirlik analizi ile belirlenmiş ve alpha katsayısı ile sınanmıştır. Anketin güvenilirlik derecesi, yani alpha katsayısı ,9610 olarak bulunmuştur.

Anket formunun geçerliği ise faktör analizi ile sınanmıştır. Yapılan faktör analizi sonunda ankette yer alan soruların geçerli olduğu saptanmıştır. Ankette yer alan soruların faktör analizi sonundaki geçerlik dereceleri aşağıda verilmiştir.

Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Sonuçlar	Maddeler	Sonuçlar
M1	,893	M16	,724
M2	,879	M17	,700
M3	,789	M18	,746
M4	,768	M19	,854
M5	,684	M20	,606
M6	,640	M21	,774
M7	,618	M22	,734
M8	,780	M23	,660
M9	,759	M24	,710
M10	,842	M25	,622
M11	,616	M26	,751
M12	,740	M27	,728
M13	,842	M28	,652
M14	,719	M29	,770
M15	,695	M30	,801

Veri Toplama Tekniği ve Verilerin Analizi

Geçerlik ve güvenilirliği tespit edilen anket formu, 110 öğretmene uygulandıktan sonra elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde 10.0 SSPS for Windows paket istatistik programı kullanılmıştır. Bu program yardımıyla anketteki maddelerin yüzdelik dilimleri ve frekansları belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde 5. sınıf öğretmenlerinin 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazma, dinleme, konuşma, okuma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

1. Yazma Becerisine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin yazma becerisini geliştirmeye yönelik öğrenme alanına ilişkin sorulara verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: Yazma Becerisine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Yüzde ve Frekans Dağılımları

Maddeler	SEÇENEKLER										TOPLAM	
	1		2		3		4		5			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M1	8	7,2	42	37,8	14	12,6	36	32,4	10	9	110	100
M2	12	10,8	37	33,3	6	5,4	47	42,3	8	7,2	110	100
M3	4	3,6	19	17	19	17,1	57	51,4	11	9,9	110	100
M4	6	5,4	19	17,1	35	31,5	39	35,1	11	9,9	110	100
M5	4	3,6	32	28,8	20	18	45	40,5	9	8,1	110	100
M6	6	5,4	32	28,8	25	22,5	36	32,4	11	9,9	110	100
M7	2	1,8	34	30,6	16	14,4	50	45	8	7,2	110	100
M8	6	5,4	37	33,3	20	18	31	27,9	16	14,4	110	100
M9	2	1,8	20	18	20	18	55	49,5	13	11,7	110	100
M10	2	1,8	28	25,2	15	13,5	52	46,8	13	11,7	110	100
M11	0	0	17	15,3	28	25,2	54	48,6	11	9,9	110	100

Öğretmenler "Yapılan etkinlikler sonucunda öğrencilerin anlamlı, kurallı, anlaşılır, dil bilgisi bakımından doğru cümleler yazma yetenekleri artmaktadır." maddesine % 7,2 oranında hiç katılmıyorum, % 37,8 oranında katılmıyorum, % 12,6 oranında kararsızım, % 32,4 oranında katılıyorum, % 9 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin % 45'i bu maddeye olumsuz görüş belirtirken olumlu görüş belirtenlerin oranı ise % 41,4'tür.

"Öğrenciler yapılan çalışmalar sonucunda yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve imla kurallarını daha uygun bir şekilde kullanabilmektedirler."

maddesine öğretmenler % 10,8 oranında hiç katılmıyorum, % 33,3 oranında katılmıyorum, % 5,4 oranında kararsızım, % 42,3 oranında katılıyorum, % 7,2 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 49,5'i olumsuz görüş belirtirken % 44,1'i olumlu görüş belirtmiştir.

Öğretmenler **"**Öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarında bitişik eğik el yazısını kullanabilme yeteneğini kazanmışlardır." maddesine % 3,6 oranında hiç katılmıyorum, % 17,1 oranında katılmıyorum, % 17,1 oranında kararsızım, % 51,4 oranında katılıyorum, % 9,9 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 61,3'ü olumlu görüş belirtmiştir.

"Öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarında anlamını bildikleri kelimelerle birlikte yeni kazandıkları kelimeleri, atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri yerli yerinde kullanabilmektedirler." maddesine öğretmenler % 5,4 oranında hiç katılmıyorum, % 17,1 oranında katılmıyorum, % 31,5 oranında kararsızım, % 35,1 oranında katılıyorum, % 9,9 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye araştırmaya katılan öğretmenlerin % 46'sı olumlu görüş belirtirken, yaklaşık 1/3'ünün kararsız kaldıkları görülmektedir.

Öğretmenler "Öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarında yazılarını giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göre düzenleyebilmektedirler." maddesine % 3,6 oranında hiç katılmıyorum, % 28,8 oranında katılmıyorum, % 18,0 oranında kararsızım, % 40,5 oranında katılıyorum, % 8,1 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 48,6'sının olumlu görüş belirttiği anlaşılmaktadır.

"Yazılı anlatımlarında (birleşik, basit) gibi farklı cümle yapılarını kullanabilmektedirler." maddesine öğretmenler % 5,4 oranında hiç katılmıyorum, % 28,8 oranında katılmıyorum, % 22,5 oranında kararsızım, % 32,5 oranında katılıyorum, % 9,9 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 42,4'ünün olumlu görüş belirterek katıldığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenler "Öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarında ana fikri yardımcı fikirlerle destekleyebilmektedirler." maddesine % 1,8 oranında hiç katılmıyorum, % 30,6 oranında katılmıyorum, % 14,4 oranında kararsızım, % 45 oranında katılıyorum, % 7,2 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 52,2'sinin olumlu görüş belirterek katıldığı anlaşılmaktadır.

"Öğrenciler kendi yazılarını içerik, şekil ve dil- anlatım yönlerinden düzeltebilmektedirler." maddesine öğretmenler % 5,4 oranında hiç katılmıyorum, % 33,3 oranında katılmıyorum, % 18 oranında kararsızım, % 27,9 oranında katılıyorum, % 14,4 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Oranlardan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin % 42,3'ü bu maddeye olumlu görüş belirtmiştir.

Öğretmenler "Öğrenciler, yarım bırakılan bir metni, o metnin türünü dikkate alarak anlama uygun bir şekilde mantıksal bütünlük içinde tamamlayabilmektedirler." maddesine % 1,8 oranında hiç katılmıyorum, % 18 oranında katılmıyorum, % 18 oranında kararsızım, % 49,5 oranında katılıyorum, % 11,7 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin % 61,2'si bu maddeye olumlu görüş belirtmiştir.

"Öğrenciler, yazılı anlatım türlerinde (deneme, hikâye, günlük, mektup...) uygun yöntem ve teknikleri kullanarak seviyelerine uygun yazılar yazabilmektedirler."

maddesine öğretmenler % 1,8 oranında hiç katılmıyorum, % 25,2 oranında katılmıyorum, % 13,5 oranında kararsızım, % 46,8 oranında katılıyorum, % 11,7 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenler % 58,5 oranında olumlu görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenler "Öğrenciler, yazılı anlatımlarında sayfa düzeniyle ilgili kuralları uygulayabilmektedir." maddesine % 0 oranında hiç katılmıyorum, % 15,3 oranında katılmıyorum, % 25,2 oranında kararsızım, % 46,8 oranında katılıyorum, % 9,9 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 56,7'si olumlu görüş belirtmiştir.

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından birisi de, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir. Yazmak; duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi başkalarıyla iletişim kurmanın kendimizi anlatmanın yoludur (Sever, 2000: 24). Yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünce süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir (Demirel, 1999: 43).

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik genel durumunu belirlemeye yönelik hazırlanan maddelere araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama % 62'si olumsuz görüş bildirmiştir. Ayrıca bazı maddelerde kararsız görüş belirten öğretmenlerin oranının oldukça yüksek olması programın öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılamadığı sonucuna da işaret etmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki en önemli eksiklikleri yazılarında sağlıklı, düzenli bir plan yapmakta zorlanmalarıdır. Öğretmenlere göre öğrenciler yazılarını giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göre düzenleyememektedir. Bu durum, yazılı anlatım çalışmalarında başka bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve zihinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir. Bir yazıda belirli bir plan yoksa o yazının ana fikri tam olarak belirlenemez. Aynı zamanda ana fikri destekleyen yardımcı düşünceler de yazıda belirsizleşir. Ana fikri ve yardımcı fikirleri belirgin olmayan yazılarda mantıksal bütünlükten de söz edilemez. Ayrıca bir plan çerçevesinde yazılmayan yazılarda kelimeler doğru yerde ve anlamda kullanılamaz. Yazı gereksiz bir söz yığınından ibaret olur. Değişik yazı türleri kendilerine özgü planlar gerektirdiğinden öğrencilerden değişik türlerde yazılar yazmaları da beklenemez.

Öğretmen görüşlerine göre yazılarını belirli bir plan çerçevesinde düzenleyemeyen öğrenciler aynı zamanda yazılarında mantıksal bütünlük kuramamakta, değişik türde metinler yazamamakta, yazılarında ana fikri yardımcı fikirlerle destekleyememekte, ayrıca kelimeleri yerli yerinde ve doğru anlamda kullanamamaktadır. Bununla birlikte bu sorunların nedenlerini salt öğrencide, öğretmende veya programda aramamak gerekir. Bu araştırmanın alt amaçlarından biri de öğretmen görüşlerine göre İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nın öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesindeki etkililiği tespit edebilmektir. Yukarıda belirtilen yazılı anlatım becerisiyle ilgili sorunların nedenleri ve çözüm önerileri üzerinde başka araştırmalar da yapılabilir.

2. Dinleme Becerisine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik öğrenme alanına ilişkin sorulara verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2: Dinleme Becerisine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Yüzde ve Frekans Dağılımları

Maddeler	SEÇENEKLER										TOPLAM	
	1		2		3		4		5			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M12	10	9	22	19,8	17	15,3	59	53,2	2	1,8	110	100
M13	0	0	18	16,2	10	9	65	58,6	17	15,3	110	100
M14	0	0	16	14,4	26	23,4	55	49,5	13	11,7	110	100
M15	6	5,4	6	5,4	12	10,8	67	60,4	19	17,1	110	100
M16	2	1,8	26	23,4	16	14,4	55	49,5	11	9,9	110	100

Öğretmenler "Öğrenciler sınıf içinde yapılan etkinliklerde (dinleme amacını belirleme, dinlemeye hazırlık yapma, dikkatini yoğunlaştırma) gibi kuralları uygulayabilmektedirler." maddesine % 9,0 oranında hiç katılmıyorum, % 19,8 oranında katılmıyorum, % 15,3 oranında kararsızım, % 53,2 oranında katılıyorum, % 1,8 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 55'inin olumlu görüş belirterek katıldığını söyleyebiliriz.

"Öğrenciler dinledikleri metinlerden hareketle metnin içeriğine ve sonucuna yönelik olarak tahminlerde bunabilmekte, çıkarımlar yapabilmektedirler." maddesine öğretmenler % 0 oranında hiç katılmıyorum, % 16,2 oranında katılmıyorum, % 9 oranında kararsızım, % 58,6 oranında katılıyorum, % 15,3 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 73,9'unun olumlu görüş belirterek katıldığını söyleyebiliriz.

Öğretmenler "Öğrenciler dinledikleri metinlerde ana fikir, yardımcı fikir ve diğer ayrıntıları çıkarabilmektedirler." maddesine % 0 oranında hiç katılmıyorum, % 14,4 oranında katılmıyorum, % 23,4 oranında kararsızım, % 49,5 oranında katılıyorum, % 11, 7 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 61,2'sinin olumlu görüş belirterek katıldığını söyleyebiliriz.

Öğretmenler "Öğrenciler, 5 N 1 K (ne, niçin, ne zaman, nasıl, nerede, kim?) kuralını uygulayarak dinlediklerinden anlam çıkarabilmektedirler." maddesine % 5,4 oranında hiç katılmıyorum, % 5,4 oranında katılmıyorum, % 10,8 oranında kararsızım, % 60,4 oranında katılıyorum, % 17,1 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 77,5'inin olumlu görüş belirterek katıldığını söyleyebiliriz.

Öğretmenler "Öğrenciler anlatım türlerine (öyküleyici, betimleyici, bilgilendirici...) uygun olarak dinleme becerilerini uygulayabilmektedirler." maddesine % 1,8 oranında hiç katılmıyorum, % 23,4 oranında katılmıyorum, % 14,4 oranında kararsı-

zım, % 49,5 oranında katılıyorum, % 9,9 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 59,4'ününn olumlu görüş belirterek katıldığını söyleyebiliriz.

Bilgi edinme ve öğrenme yolu olarak dinleme, en etkin biçimde kullanılması gereken bir beceridir. Dinleme becerisi gelişmiş bireyler eğitim- öğretim süreçlerinde, diğer bireylere göre daha başarılı olabilmektedirler (Özbay, 2005: 12). Dinlemeyi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alan tek program olan 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durmakta daha sonra da öğrencilere çeşitli etkinliklerle dinleme kazanımlarını edindirmeyi hedeflemektedir.

Günümüz ilköğretim kurumlarında öğrencilerin yeteri kadar dinleme ve izlemeye dayalı anlama becerisini kazanamadıkları bilinen bir gerçektir. Bunun için öğrencilere mutlaka dinleme ile ilgili beceri ve alışkanlıkların kazandırılması gerekmektedir. Bu işin için bir program hazırlanmalıdır. (Özbay, 2005: 13).

Elde edilen bulgulardan araştırmaya katılan öğretmenlerin 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler, öğrencilerin dinleme becerisiyle ilgili kazanımlara büyük oranda ulaştıklarını düşünmektedir. Yazma kazanımlarına ulaşamadıkları belirtilen öğrencilerin dinleme kazanımlarına ulaşma düzeylerinin yüksek olması ilgi çekicidir. Bu durum, yazmanın dinleme becerisine göre daha etkin olmayı gerektirmesiyle açıklanabilir.

3. Konuşma Becerisine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Y orumlar

İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik öğrenme alanına ilişkin sorulara verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3: Konuşma Becerisine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu - ların Yüzde ve Frekans Dağılımları

Maddeler	SEÇENEKLER										TOPLAM	
	1		2		3		4		5			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M17	0	0	28	25,2	14	12,6	50	45	18	16,2	110	100
M18	0	0	26	23,4	18	16,2	54	48,6	12	10,8	110	100
M19	4	3,6	20	18	22	19,8	56	50,5	8	7,2	110	100

Öğretmenler "Öğrenciler, konuşmalarını belirli bir plan çerçevesinde düzenleyebilmektedirler." maddesine % 0 oranında hiç katılmıyorum, % 25,2 oranında katılmıyorum, % 12,6 oranında kararsızım, % 45 oranında katılıyorum, % 16,2 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 61,2'sinin olumlu görüş belirterek katıldıkları söylenebilir.

"Öğrenciler konuşmalarında konunun ana fikrini, yardımcı fikirlerini ve bunları destekleyici ayrıntıları vurgulayabilmektedirler." maddesine öğretmenler % 0 oranında hiç katılmıyorum, % 23,4 oranında katılmıyorum, % 16,2 oranında kararsızım, % 48,6 oranında katılıyorum, % 10,8 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 59,4'inin olumlu görüş belirterek katıldıkları söylenebilir.

"Öğrenciler, konuşmalarını ortama ve arkadaşlarının seviyelerine göre düzenleyebilmektedirler." maddesine öğretmenler % 3,6 oranında hiç katılmıyorum, % 18 oranında katılmıyorum, % 19,8 oranında kararsızım, % 50,5 oranında katılıyorum, % 7,2 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 57,9'unun olumlu görüş belirterek katıldıkları söylenebilir.

Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 1999; 40). Konuşma duygu, düşünce ve dileklerin görsel, işitsel ögeler aracılığı ile karşımızdakine iletmek, açıklamak, dışa vurmaktır (Taşer, 2000; 27).

Öğretmen görüşlerine göre öğrenciler, konuşmalarını ortama ve arkadaşlarının seviyelerine göre belirli bir plan çerçevesinde düzenleyebilmekte; konuşmalarında konunun ana fikrini, yardımcı fikirlerini ve bunları destekleyici ayrıntıları vurgulayabilmektedirler.

Elde edilen bu bulgulardan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlayıp sağlamadığını belirlemeye yönelik hazırlanan maddelere olumlu görüş bildirerek katıldıkları söylenebilir.

4. Okuma Becerisine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik öğrenme alanına ilişkin sorulara verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4: Okuma Becerisine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Yüzde ve Frekans Dağılımları

Maddeler	SEÇENEKLER										TOPLAM	
	1		2		3		4		5			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M20	6	5,4	26	23,4	13	11,7	55	49,5	10	9	110	100
M21	2	1,8	10	9	14	12,6	58	52,3	26	23,4	110	100
M22	4	3,6	16	14,4	21	18,9	58	52,3	11	9,9	110	100
M23	2	1,8	11	9,9	28	25,2	58	52,3	11	9,9	110	100
M24	6	5,4	16	14,4	24	21,6	51	45,9	13	11,7	110	100
M25	2	1,8	14	12,6	26	23,4	56	50,5	12	10,8	110	100
M26	2	1,8	7	6,3	30	27	54	48,6	17	15,3	110	100
M27	2	1,8	15	13,5	19	17,1	60	54,1	14	12,6	110	100

Öğretmenler "Öğrenciler okumanın amacına ve metnin türüne göre okuma tekniklerini (sorgulayarak okuma, göz atarak okuma...) uygulayabilmektedirler." maddesine % 5,4 oranında hiç katılmıyorum, % 23,4 oranında katılmıyorum, % 11,7 oranında kararsızım, % 49,5 oranında katılıyorum, % 9 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 58,5'inin olumlu görüş belirterek katıldıkları söylenebilir.

"Öğrenciler yapılan etkinlikler sonucunda metinlere yönelik soruları daha kolay ve doğru bir şekilde cevaplayabilmektedirler." maddesine öğretmenler % 1,8 oranında hiç katılmıyorum, % 9 oranında katılmıyorum, % 12,6 oranında kararsızım, % 52,3 oranında katılıyorum, % 23,4 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 75,7'sinin olumlu görüş belirterek katıldıkları söylenebilir.

Öğretmenler "Öğrenciler metinleri okurken giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden hareketle her metnin planını daha rahat kavrayabilmektedirler." maddesine % 3,6 oranında hiç katılmıyorum, % 14,4 oranında katılmıyorum, % 18,9 oranında kararsızım, % 52,3 oranında katılıyorum, % 9,9 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 62,2'sinin olumlu görüş belirterek katıldıkları söylenebilir.

"Okuma anlamayla ilgili olarak yapılan etkinliklerden sonra öğrenciler metinleri eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısıyla okuyabilmektedirler." maddesine öğretmenler % 1,8 oranında hiç katılmıyorum, % 9,9 oranında katılmıyorum, % 25,2 oranında kararsızım, % 52,3 oranında katılıyorum, % 9,9 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 62,2'sinin olumlu görüş belirterek katıldıkları söylenebilir.

Öğretmenler "Öğrenciler metinlerde yer alan önemli ifadeleri (neden-sonuç ilişkileri, karşılaştırmalar, benzetmeler, tanımlamalar...) ayırt edebilmektedirler." maddesine % 5,4 oranında hiç katılmıyorum, % 14,4 oranında katılmıyorum, % 21,6 oranında kararsızım, % 45,9 oranında katılıyorum, % 11,7 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 57,6'sının olumlu görüş belirterek katıldıkları söylenebilir.

"Öğrenciler okudukları metinlerin konularını, ana düşüncelerini, yardımcı düşüncelerini ve destekleyici düşünceleri daha doğru bir şekilde tespit edebilmektedirler." maddesine öğretmenler % 1,8 oranında hiç katılmıyorum, % 12,6 oranında katılmıyorum, % 23,4 oranında kararsızım, % 50,5 oranında katılıyorum, % 10,8 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 61,3'ünün olumlu görüş belirterek katıldıkları söylenebilir.

Öğretmenler "Öğrenciler metinlerden hareketle başlıktan içeriği, içerikten başlığı tahmin etme, metinlerdeki düşünceler üzerinde mantık yürütme gibi çıkarımlarda bulunabilmektedirler." maddesine % 1,8 oranında hiç katılmıyorum, % 6,3 oranında katılmıyorum, % 27 oranında kararsızım, % 48,6 oranında katılıyorum, % 15,3 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 63,9'unun olumlu görüş belirterek katıldıkları söylenebilir.

"Öğrenciler metni anlamlandırırken resim, fotoğraf, karikatür gibi görsel materyallerden yeterince yararlanabilmektedirler." maddesine öğretmenler % 1,8 oranında hiç katılmıyorum, % 13,5 oranında katılmıyorum, % 17,1 oranında kararsızım,

% 54,1 oranında katılıyorum, % 12,6 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 66,7'sinin olumlu görüş belirterek katıldıkları söylenebilir.

Okuma, "insanın kendisinden ve çevresinden haberdar olması, okuduğunu anlamak koşulu ile hangi yaşta olursa olsun yakın çevresi dışındaki dünya ile ilişki kurması" şeklinde tanımlanmaktadır (Alpay, 1991: 120). Sever (2000:15)'e göre ise bir öğrenme süreci olan okuma dilin öğretilmesinde ve hayata geçirilmesinin temelinde yer almaktadır. Bu görüş Bamberger (1990: 1) tarafından okumanın temelinde yatan gerçeğin, değişik düşünceleri öğrenmek olduğu şeklinde desteklenmektedir. Buna göre okuma eylemi hem birey hem de toplum hayatı açısından üzerinde ısrarla durulması gereken bir etkinlik alanıdır. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerince yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin bütün okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır (Göçer, 2000). Bununla birlikte yirmi birinci yüz yıl insanı hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirel okuma becerisine sahip olmadığı sürece hem günlük yaşamında hem de öğrencilik yaşamında başarısız olacaktır (Köksal, 2001: 6).

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlayıp sağlamadığını belirlemeye yönelik olarak hazırlanan maddelere öğretmenlerin çoğunluğu olumlu görüş belirtmiştir.

5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Etkinliklerine İlişkin Bulgu ve Y orumlar

İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına yönelik sorulara verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5: Görsel Okuma ve Görsel Sunu Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Yüzde ve Frekans Dağılımları

Maddeler	SEÇENEKLER										TOPLAM	
	1		2		3		4		5			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M28	2	1,8	13	11,7	10	9	62	55,9	23	20,7	110	100
M29	4	3,6	19	17,1	16	14,4	46	41,4	25	22,5	110	100
M30	4	3,6	31	27,9	6	5,4	46	41,7	23	20,7	110	100

Öğretmenler "Programda yer alan görsel okuma ve yazma etkinliklerinin, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmede etkili olduğuna inanıyorum." maddesine % 1,8 oranında hiç katılmıyorum, % 11,7 oranında katılmıyorum, % 9 oranında kararsızım, % 55,9 oranında katılıyorum, % 20,7 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 76,6'sının olumlu görüş belirterek katıldıkları söylenebilir.

"Öğrenciler, etkinlikleri gerçekleştirmek amacıyla yeterli ve gerekli araç gereçleri bulmakta güçlük çektiklerinden dolayı görsel sunu yapmakta zorlanmaktadırlar." maddesine öğretmenler % 3,6 oranında hiç katılmıyorum, % 17,1 oranında katılmıyorum, % 14,4 oranında kararsızım, % 41,4 oranında katılıyorum, % 22,5 oranında

kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 63,9'unun olumlu görüş belirterek katıldıkları söylenebilir.

Öğretmenler "Sınıf içindeki görsel okuma ve sunu etkinlikleri, ders kitabındaki resimleri yorumlama ile sınırlı kalmaktadır." maddesine % 3,6 oranında hiç katılmıyorum, % 27,9 oranında katılmıyorum, % 5,4 oranında kararsızım, % 41,4 oranında katılıyorum, % 20,7 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 62,1'inin olumlu görüş belirterek katıldıkları söylenebilir.

Elde edilen bulgulardan hareketle araştırmaya katılan öğretmenler, programda yer alan görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmede etkili olduğuna inanmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlere göre öğrenciler yeterli araç gereç bulmakta zorlandıklarından görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerini gerektiği ölçüde gerçekleştirememektedir. Bu nedenle de görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ders kitabındaki resimleri yorumlamakla sınırlı kalmaktadır.

Bu görüşlerden hareketle programın uygulanmasından ve alt yapı eksikliklerinden kaynaklanan bazı sorunların bulunduğu ifade edilebilir. Korkmaz (2006: 258) da programın başarıyla uygulanmasını engelleyecek en önemli faktörleri; okulların alt yapı yetersizliği, araç-gereçlerin ve materyallerin yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, ailelerin maddi külfet getirmesi olarak ifade etmektedir.

Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan ilköğretim 5. sınıf öğretmenleri yazma becerisiyle ilgili maddelere % 32,4 oranında katılıyorum ve % 9 oranında kesinlikle katılıyorum cevabını vermişlerdir. Yazma becerisi ile ilgili maddeler olumlu görüş bildiren maddelerdir. Bu maddelere hiç katılmıyorum cevabı veren öğretmenlerin oranı % 7,2 ve katılmıyorum cevabını veren öğretmenlerin oranı da % 37 olmuştur. Bu sonuçlara göre yazma becerisiyle ilgili maddelere katılarak görüş belirten öğretmenlerin oranı ile katılmayarak görüş belirten öğretmenlerin oranı hemen hemen birbirine eşittir.

2. Araştırmaya katılan ilköğretim 5. sınıf öğretmenleri dinleme becerisiyle ilgili maddelere % 53,2 oranında katılıyorum ve % 1,8 oranında kesinlikle katılıyorum cevabını vermişlerdir. Bu maddelere hiç katılmıyorum cevabı veren öğretmenlerin oranı % 9 ve katılmıyorum cevabını veren öğretmenlerin oranı da % 19,8 olmuştur. Bu sonuçlara göre dinleme becerisiyle ilgili maddelere katılarak görüş belirten öğretmenlerin oranı, katılmayarak görüş belirten öğretmenlerin oranından daha fazladır.

3. Araştırmaya katılan ilköğretim 5. sınıf öğretmenleri konuşma becerisiyle ilgili maddelere % 45 oranında katılıyorum ve % 16,2 oranında kesinlikle katılıyorum cevabını vermişlerdir. Bu maddelere hiç katılmıyorum cevabı veren öğretmenlerin oranı % 0 ve katılmıyorum cevabını veren öğretmenlerin oranı da % 25,2 olmuştur. Bu sonuçlara göre konuşma becerisiyle ilgili maddelere katılarak görüş belirten öğretmenlerin oranı, katılmayarak görüş belirten öğretmenlerin oranından daha fazladır.

4. Araştırmaya katılan ilköğretim 5. sınıf öğretmenleri okuma becerisiyle ilgili maddelere % 49,5 oranında katılıyorum ve % 9 oranında kesinlikle katılıyorum cevabını vermişlerdir. Bu maddelere hiç katılmıyorum cevabı veren öğretmenlerin oranı % 5,4 ve katılmıyorum cevabını veren öğretmenlerin oranı da % 23,4 olmuştur. Bu sonuçlara göre okuma becerisiyle ilgili maddelere katılarak görüş belirten öğretmenlerin oranı, katılmayarak görüş belirten öğretmenlerin oranından daha fazladır.

5. Öğretmenler, programda yer alan görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini % 76,6 oranında geliştirdiğini ifade etmektedir.

6. Öğretmenlerin % 63,9'u yeterli araç gereç bulunamadığından öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu yapmakta zorluk çektiklerini ifade etmektedir. Bu olumsuz durumdan dolayı görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin ders kitabındaki resimleri yorumlamayla sınırlı kaldığını ifade eden öğretmenlerin oranı da % 62,4 olarak tespit edilmiştir.

Öneriler

1. Öğretmenler sınıf içi yazma etkinliklerinde anlamlı, kurallı, anlaşılır, noktalama işaretleri ile imla kurallarına uygun cümleler yazdırma çalışmalarına daha fazla yer vermelidir.

2. Öğrenciler kendi yazılarını içerik, şekil ve dil-anlatım yönlerinden düzeltme konusunda cesaretlendirilmeli ve öğrencilerin özellikle sayfa yapısıyla ilgili kurallara dikkat etmeleri sağlanmalıdır.

3. Öğrenciler seviyelerine uygun farklı yazı türlerinde (deneme, hikâye, günlük, mektup...) uygulanan yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirilmeli ve bunlarla ilgili etkinliklere ağırlık verilmelidir.

4. Öğrencilerin sınıf içinde yapılan dinleme etkinliklerinde dinleme amacını belirleme, dinlemeye hazırlık yapma, dikkatini yoğunlaştırma gibi kuralların bilincine varmaları ve bunlara uymaları sağlanmalıdır.

5. Öğrencilerin konuşmalarını bulundukları ortama ve arkadaşlarının seviyelerine uygun belirli bir plan çerçevesinde düzenleyebilmeleri için gerekli uygulamalar yapılmalı ve önlemler alınmalıdır.

6. Öğrenciler okumanın amacına ve farklı metnin türlerine göre okuma teknikleri (sorgulayarak okuma, göz atarak okuma...) hakkında bilgilendirilmeli ve bu konuda gerekli çalışmalara ağırlık verilmelidir.

7. Görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin programda istenen şekilde yapılabilmesi için araç gereçlerle ilgili alt yapı eksiklikleri giderilmelidir.

8. Öğretmenler, programın içeriği, öğrenme alanları, etkinlikler, ders işlenişleri, yöntem ve teknikler hakkında hizmet içi kurslar ve seminerler yoluyla uzmanlar tarafından bilgilendirilmelidir.

Kaynakça

Akyol, Hayati. (1999). "Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi", **Çağdaş Eğitim.** Nisan 253.

Akyol, Hayati. (2003). "Metinlerden Anlam Kurma". **Türklük Bilimi Araştırmaları** . S. 13: ss. 49-58

Alpay, Meral. (1991). **Kütüphane: Dünü Y arına Bağlayan Köprü.** Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi, İstanbul.

Bamberger, Richard. (1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme.** Çev: Bengü Çapar. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara

Coşkun, Eyyüp. (2005). "İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.** C. 5, S. 2. ss. 421-476.

Demirel, Özcan. (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi.** Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Göçer, Ali. (2000). "İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlk Okuma Yazma Çalışmaları İle İlgili Pratik Öneriler". **Millî Eğitim Dergisi** . S.148.

Göğüş, Beşir. (1993). "Türkçe Öğretimine Genel Bakış". **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğreti - mi ve Sorunları.** TED Yayınları, Ankara. ss. 1-26.

Kavcar, Cahit (1996). "Ana Dili Eğitimi". **Ana Dili Dergisi** . S. 1.

Korkmaz, İsa. (2006). "Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi". **I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri** . 14-16 Nisan, Kök Yayıncılık, Ankara. C. 2. ss. 249- 260.

Köksal, Kemal. (2001). **Okuma Yazmanın Öğretimi.** PegemA Yayıncılık, Ankara

MEB. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı.** Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Özbay, Murat. (2005). **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi.** Akçağ Yayınları, Ankara.

Sever, Sedat. (2000). **Türkçe Öğretimi ve T am Öğrenme.** Anı Yayıncılık, Ankara.

Sidekli, Sabri. ve Buluç, B. (2006). "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması." **I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri** , 14-16 Nisan, Kök Yayıncılık, S. 1. ss. 156-167.

Şimşek, Nurettin. (2004). "Yapılandırıcı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım", **Eğitim Bilimleri ve Uygulama.** S. 5. ss. 115-139.

Taşer, Suat. (2000). **Konuşma Eğitimi.** Papirüs Yayınevi, İstanbul.

Tosunoğlu, Mesiha. ve Deniz Melanlıoğlu, D. (2004). "Türkçenin Yolculuğunda Önemli Duraklardan Biri: Eğitim Öğretim Programları." **I. Ulusal Sosyal Bilimler Sempozyumu.** Kırıkkale.

Tosunoğlu, Mesiha. ve Deniz Melanlıoğlu, D. (2006). "Türkçe Müfredat Programlarının Değerlendirilmesi." **I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri.** 14-16 Nisan. Kök Yayıncılık. C. 2. ss. 86-99.

THE EVALUATION OF LEARNING AREAS OF TURKISH LESSON (1-5 CLASSES) INSTRUCTION PROGRAMME IN 2005 ACCORDING TO TEACHER VIEWS

Mehmet TEMİZKAN*

Hasan BAĞCI**

Abstract

The National Education Ministry had prepared the new primary Turkısh Lesson (1-5 classes) Instruction Programme in 2005. This programme Primary Turkısh Lesson Instruction Programme is including these chapters: Introduction, vision, basic approaches, essentialities of programme, structure of programme, common purposes, basic skills, learning areas (reading, listening, talking, writing and visual reading-writing-speech), targets, Atatürk, activities and explanations.

New programme is based on the construtivist approach. Primary Turkısh Lesson Instruction Programme based on the five learning areas: listening, talking, reading, writing and visual reading-writing-speech. Grammar isn't deal with a seperate learning area in the Primary Turkısh Lesson Instruction Programme but it's in others learning areas (reading, listening, writing…). Visual reading and visual speech-writing there is firstly in the programme a seperate learning area which include meaning from visuals that figures, symbols, pictures, graphics, tables, body language, nature facts, and social facts.

The aim of research to determine the ideas of primary fifth classes teachers in Turkısh Lesson Instruction Programme that include listening, talking, reading, writing activities, and visual reading and writing-speeking. Participants of research are 110 primary fifth classes teachers. The questionnaire are used in this research which are structured 30 clauses. The datas had transferred to computer after the implementation. Afterward these are analyzed 10.0 SPSS statistics programme. In result teachers are attending to clauses in questionnaire.

Key Words: Turkısh Instruction Programme, grammar, visual reading

* Dr.; Mustafa Kemal University , Faculty of Education

** Dr.; Mehmet Akif Ersoy University, Burdur Faculty of Education

T.C. 6-8. SINIFLAR FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ A.B.D. MASSACHUSETTS EYALETİ BİLİM VE TEKNOLOJİ/MÜHENDİSLİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI İLE KARŞILAŞTIRILARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

M. Fatih TAŞAR*

Sedat KARAÇAM**

Özet

Bu çalışmada T.C. Fen ve Teknoloji (TCFT) dersi öğretim programı ABD Massachusetts Eyaleti Bilim ve Teknoloji/Mühendislik (MBTM) dersi öğretim programı ile amaç cümleleri, uygulama esasları ve içerik bakımından karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada 2001 yılında öğretim kurumlarında uygulanılmaya başlanan MBTM dersi ve 2006-2007 öğretim yılında öğretim kurumlarında uygulanılmaya başlanan TCFT dersi öğretim programları ele alınmıştır. Programlar amaç cümleleri, uygulama esasları ve içerikleri bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; programlar arasında i. Amaç cümlelerinde; fen dersine verilen isimler, cümlelerinin açıklığı ve cümlelerin bir toplum veya millet ifadesini içermesi, ii. Uygulama esaslarında; kapsadıkları öğretim seviyeleri, programın etkili bir şekilde uygulanmasında sorumlu olan kurum ve bireyler, ölçme değerlendirme etkinliklerine bakış açıları ve uygulanma amaçları, planlama ölçeği ve planlamadan sorumlu kurum ve bireyler, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin nitelikleri ve kavram yanılgılarına yapılan vurgu, iii. Programların içeriklerinde; öğrenme alanlarının sayısı, kazanım sayısı ve kazanımların öğrenme alanlarına göre oranları, kazanımların sunumunda kullanılan ifadeler bakımından farklar bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Fen ve Teknoloji, Öğretim Programı, program geliştirme

Giriş

Günümüzde bilimsel ve teknolojik alandaki değişim ve ülkeler arasındaki ekonomik ve sosyal rekabet önceki kuşaklara göre çok daha hız kazanmıştır. Özellikle bilimsel bilginin bir çığ gibi hızlı bir şekilde büyümekte ve gelişen teknoloji ile ülkelerin yetişen bireylerden bekledikleri özellikler de değişmektedir. Bu nedenle, gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bütün toplumlar sürekli olarak fen ve teknoloji eğitiminin kalitesini artırma çabası içindedir.

Akdeniz, Yiğit ve Kurt (2004) bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitimdeki temel amacın öğrencilere mevcut bilgiyi aktarmaktan çok bilgiye ulaşma yollarını ka-

* Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi Eğt.Fak. İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı
** 24 Kasım İlköğretim Okulu Fen Bilgisi Öğretmeni, Altındağ-ANKARA

zandırmak olması gerektiğini, böylece kavrayarak öğrenen bireylerin karşılaştıkları yeni durumlarla ilgili problemleri çözebileceklerini ve bilimsel süreç becerilerini geliştirebileceklerini belirtmektedirler. Bu özelliklerin kazandırıldığı derslerin en önemlileri arasında fen dersinin yer aldığı düşünülmektedir (Kaptan, 1999). Gerek bilim ve teknoloji alanlarındaki, gerekse fen öğretimine bakış açısındaki değişimler kendisini özellikle fen dersi öğretim programlarında göstermektedir. Çünkü toplumların ideal olarak benimsedikleri eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri, bu alandaki çalışmaları belli programlara uygun olarak sürdürmelerine bağlıdır (Büyükkaragöz, 1997).

Bu bakımdan 1990 yılından itibaren Avustralya, Kanada, A.B.D., Fransa, Hollanda, İrlanda, İngiltere ve İsveç öğretim programlarını geliştirip uygulamışlardır. 1993 Eğitim Reformu Kanunu (Education Reform Act of 1993) ışığında ABD Massachusetts Eyaleti Eğitim Dairesi ile Matematik ve Fen Öğreniminin İlerletilmesi Ortaklıkları (Partnerships Advancing the Learning of Mathematics and Science) tarafından fen öğretimi yeniden gözden geçirilmiştir. Her iki girişim de Ulusal Bilim Vakfı (National Science Foundation) tarafından desteklenmiştir. Bu reform hareketinin yedi temel amacından birincisi matematik, bilim ve teknoloji öğretim programlarını geliştirmek ve uygulamaktır.

Bu girişimler tarafından geliştirilen ilk Bilim ve Teknoloji dersi öğretim programı 1995 yılında yayınlanmış ve 1996 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Uygulanan program ile ilgili eleştiriler 1998 yılına kadar alınmış ve program tekrar gözden geçirilmiştir. Ayrıca 1998 yılında düzenlenen bir panel ile beceri ve kavramların ilişkisel organizasyonlarını sergilemek için 1996 yılında uygulanan programın uygunluğu yeniden değerlendirilmiş, eleştirilmiş ve sınanmıştır. Panel sonucunda i. Bilim Okuryazarlığının Aşamaları – Proje 2061 (Benchmarks for Science Literacy), ii. Üçüncü Uluslar arası Matematik ve Fen Çalışması (TIMSS - Third International Mathematics and Science Study), iii. Ulusal Araştırma Konseyi'nin (National Research Council) Ulusal Bilim Eğitimi Standartları (National Science Education Standarts), iv. Bütün Amerika Vatandaşları için Teknoloji Projesi (Technology for All Americans Project) ve v. 1998 yılında eyalet bazında uygulanılan ölçme-değerlendirme etkinliklerinin verilerinden yararlanılması sonucuna varılmıştır. Gözden geçirme paneli tarafından hazırlanan taslak 1999 yılında kamuoyuna sunulmuştur. Bu taslakla ilgili Bilim ve Teknoloji dersi öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinden gelen dönütlerle taslağa 2000 yılında son hali verilmiştir. 2001 yılında ise eğitim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır. 1995 yılı Bilim ve Teknoloji dersi öğretim programı ile 2001 yılı MBTM dersi öğretim programlarının karşılaştırılması tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: 2001 Yılı MBTM Dersi ve 1995 Yılı Bilim ve T eknoloji Dersi Öğre - tim Programlarının Karşılaştırılması:

1995 Yılı Bilim ve T eknoloji Dersi Öğretim Programı	2001 Yılı MBTM Dersi Öğretim Programı
- Programda öğretim seviyeleri okul öncesi – 4, 5 – 8, 9 – 10 olarak ayrılmıştır	*- Programda öğretim seviyeleri okul öncesi – 2, 3 – 5, 6 – 8, 9 – 10 olarak ayrılmıştır*
- Standartlar öğretmenlerin öğretim ve ölçme etkinliklerini oluşturmalarını sağlayacak kadar spesifik değildir	*- Standartlar öğretmenlerin öğretim ve ölçme etkinliklerini oluşturmalarını sağlayacak kadar spesifik değildir*
- Bu programda öğrenme alanları; i.fen alanları, ii.araştırma, iii.fen ve teknoloji ve teknoloji ve toplumsal sorunlardan oluşmaktadır	*- Bu programda öğrenme alanları; i.dünya ve evren, ii.canlılar bilimi, iii.maddeler bilimi ve iv.teknoloji/mühendislikten oluşmaktadır*

Türkiye Cumhuriyeti'nde ise öğretim programlarının geliştirilmesi ve onaylanması T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Türkiye Cumhuriyetin'de ilk fen dersi öğretim programı 1968 yılında geliştirilmiştir (MEB, 1968). Bu program 1992 yılında zorunlu sekiz yıllık öğretime geçiş ile birlikte yeni bir fen bilgisi dersi öğretim programı geliştirilerek yürürlükten kaldırılmış ve ilk kez bir bütün olarak geliştirilmiştir. Bunun yanında bu programda diğer programdan farklı olarak sağlık vurgusu ön plana alınmıştır. 1992'de yeni geliştirilmesine rağmen program davranışçı öğrenme teorisi temel alınarak hazırlanılmıştır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Reform hareketiyle birlikte geliştirlen ilk program 13.10.2000 tarihinde kabul edilmiş ve 2001-2002 öğretim yılında uygulanmaya konulmuştur (M.E.B., 2000). Bu programda ise tematik ünite anlayışı ve günlük hayattan konu ilişkilendirilmesi ön plana alınmış ve yapılandırmacı öğrenme teorisi baz alınmıştır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

2004 yılında ise Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi istenmiştir. 79 ilden gelen müfettiş ve öğretmen raporları ile çeşitli sivil toplum kuruluşlarının görüşleri incelenmiştir. İhtiyaç analizi sonucunda illerden gelen raporların % 92'si programın belirlenen sürede tamamlanamadığı tespit edilmiştir (MEB, 2005). İhtiyaç analizleri sonucunda 2004 yılında 4. ve 5. sınıflar için Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı yayınlanmıştır. Belirtilen öğretim programının uygulanmasına ise 2005-2006 öğretim yılında başlanmıştır. 6-8. sınıflar için Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı ise 2005 yılında yayınlanmıştır. Belirtilen programın pilot uygulaması 6. sınıflarda 2005-2006 öğretim yılında yapılmış olup, programın ülke çapında uygulanmasına 2006-2007 öğretim yılında başlanılmıştır. 2000 ve 2005 öğretim programları konu ve kavramlar açısından ve yapılandırmacı öğrenme teorisi baz alınarak geliştirilmeleri bakımından benzerlik göstermektedirler. Fakat 2005 Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında ilköğretim 4 ve 5. sınıfta işlenen ünitelerde ele alınan konular, tekrardan ve kavram kopukluklarından kaçınılarak sarmal bir anlayış çerçevesinde daha zengin içerikte ele alınmıştır. Bu şekilde 6, 7 ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, 4 ve 5. sınıf programı ile uyumlandırılmıştır. Ayrıca, fen konularının gündelik hayata ve teknolojiye yansıyan yönlerine daha çok ağırlık verilerek Fen Bilgisi dersinin adı, Fen ve Teknoloji olarak değiştirilmiş ve haftada 4 saat olarak okutulması öngörülmüştür (MEB, 2005).

MBTM dersi ve TCFT dersi öğretim programlarının geliştirilme süreçlerinde görüldüğü gibi, bir programın yetersiz kalan yada ters işleyen öğelerinin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Bilen (1999) program geliştirmenin, değerlendirme olmadan tamamlanamayacağını belirtmektedir. Bu bakımdan çalışmada 2005 yılında 6-8. sınıflar için geliştirilen TCFT dersi öğretim programı, MBTM dersi öğretim programı ile amaç cümleleri, uygulama esasları ve içerik bakımından karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Çalışma yayınlanan p rogramın diğer ülke programlarıyla karşılaştırılması açısından ilk olması nedeniyle ve program geliştirme uzmanlarına dönüt vermesi bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın amacı T.C. Fen ve Teknoloji dersi öğretim programını Massachusetts Bilim ve Teknoloji/Mühendislik dersi öğretim programı ile amaç cümlesi, uygulama esasları ve içerik yönünden karşılaştırarak değerlendirmektir.

Yöntem:

Desen: Araştırmada nitel belge incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Belirtilen model kullanılarak TCFT dersi öğretim programı, MBTM dersi öğretim programı ile amaç cümleleri, uygulama esasları ve içerik bakımından karşılaştırılarak özellikleri betimlenmiştir.

Analiz Birimi: Araştırmada 2001 yılında yayımlanan MBTM dersi öğretim programı ile 2006-2007 öğretim yılında 6. sınıflarda uygulanmaya başlanan TCFT dersi öğretim programı incelemeye esas olarak alınmıştır. Her iki program amaçlı olarak seçilmiştir. Bu bağlamda TCFT dersi öğretim programı değerlendirileceğinden, öğretim programlarında reform yapan ülkelerin programları seçilmiş, daha sonrada bu ülkelerin öğretim programları arasından MBTM Dersi öğretim programının ele alınmasına karar kılınmıştır.

Araştırmada TCFT dersi öğretim programı okunup anlamlandırılmış ve kodlanmıştır. Bu kodlama amaç cümlesi, uygulama esasları ve içerik bakımından yapılmıştır. Aynı şekilde MBTM dersi öğretim programı Türkçe'ye çevrilerek anlamlandırılmıştır. Bu anlamlandırma esnasında öğretim programına geniş bir konjonktürden bakılarak okul öncesi eğitimden 12. sınıfa kadar yürütülen Bilim ve Teknoloji/Mühendislik Dersi öğretimi dikkate alınmıştır. Türkçe çeviri ve anlamlandırma sonucunda program içerik, uygulama esasları ve amaç cümlesi bakımından kodlanmıştır. Kodlamalar karşılaştırılarak bulgular vurgulanmıştır. Amaç cümlelerinin karşılaştırılması i. derse verilen isimler, ii. cümlelerin açıklığı ve içeriği bakımından yapılmıştır. Programların uygulama esaslarında ise, i. Vurgu yaptıkları öğretim yaklaşımları, yöntem, teknik ve stratejileri, ii. Vurguladıkları ölçme değerlendirme etkinlikleri ve ölçme değerlendirmeye bakış açıları, iii. Diğer alanlarla ilişkilendirme, iv. Programların hitap ettiği öğretim seviyeleri, v. Etkili bir şekilde uygulanmasından yükümlü tutulan kurum veya bireyler, vi. Planlama, vii. Programın uygulamasını yapacak öğretmenlerin nitelikleri bakımından karşılaştırmalar yapılmıştır. Programların içerikleri ise, i. İçeriğin şekillendirilmesinde temel alınan ilkeler, ii. Öğrenme alanlarının sayısı, iii.Kazanım sayıları, öğrenme alanlarına göre kazanım sayıları ve oranları, kazanımların sunumunda kullanılan genel ifadeler ve iv. Öğrenme alanlarındaki konu ve kavramlar ve bunların sıralanışı bakımından karşılaştırma yapılmıştır.

Bulgular:

Yapılan karşılaştırmalar sonucunda 2001 yılında uygulanmaya başlanan MBTM dersi öğretim programı ile 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanan TCFT dersi öğretim programların amaç cümleleri, uygulama esasları ve içerikleri bakımında karşılaştırılmasına dayalı bulgular aşağıda sunulmuştur.

Programların amaç cümlelerinin karşılaştırılması:

TCFT Dersi Öğretim Programlarının Amacı:

- Doğal dünyayı öğrenmeleri ve anlamaları, bunun düşünsel zenginliği ve heyecanını yaşamalarını sağlamak,

- Her sınıf düzeyinde, bilimsel ve teknolojik gelişme ile olaylara merak duygusu geliştirmelerini teşvik etmek,

- Fen ve Teknolojinin doğasını, fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimleri anlamalarını sağlamak,

- Araştırma, okuma ve tartışma aracılığıyla yeni bilgileri yapılandırma becerileri kazanmalarını sağlamak,

- Eğitim ile meslek seçimi gibi konularda, fen ve teknolojiye dayalı meslekler hakkında bilgi, deneyim, ilgi geliştirmelerini sağlayabilecek alt yapıyı oluşturmak,

- Öğrenmeyi öğrenmelerini ve bu sayede mesleklerin değişen mahiyetine ayak uydurabilecek kapasiteyi geliştirmelerini sağlamak,

- Kişisel kararlar verirken, uygun bilimsel süreç ve ilkeleri kullanmalarını sağlamak,

- Fen ve teknoloji ile ilgili sosyal, ekonomik ve etik değerleri, kişisel sağlık ve sosyal çevrunlarını fark etmelerini, bunlarla ilgili sorumluluk taşımalarını ve bilinçli karakrar vermelerini sağlamak,

- Bilmeye ve anlamaya istekli olma, sorgulama ve mantığa değer verme, eylemlerin sonuçlarını düşünme gibi bilimsel değerlere sahip olmalarını, toplum ve çevre ilişkilerinde bu değerlere uygun şekilde hareket etmelerini sağlamak,

- Meslek yaşamalarında bilgi, anlayış ve becerilerini kullanarak ekonomik verimlilik lerini arttırmalarını sağlamaktır

MBTM Dersi Öğretim Programının Amacı:

Öğrencilerin gelecek eğitimleri için araştırma yapma ve Amerikan toplumunun sivil ve aydın yaşamına zihinsel olarak katılmaları için bilgi, alışkanlık ve yetenekleri kazanmaları nı sağlamaktır

Tablo 2: MBTM Dersi Öğretim Programı ile T.C. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Amaç Cümlelerinin Karşılaştırılması:

MBTM Dersi Öğretim Programı	TCFT Dersi Öğretim Programı
- Fen Bilgisi dersinin adı Bilim ve Teknoloji/Mühendislik dersi olarak belirtilmektedir	*- Fen Bilgisi dersinin adı Fen ve Teknoloji dersi olarak belirtilmektedir*
- Programda amaç cümlesinde ana temalara vurgu yapılarak belirtilmiştir	*- Programda amaç cümlesi çok açılmış ve detaylandırılmıştır*
- Amaç cümlesinde öğrencilere araştırma, sorgulama, tartışma ve bilimsel süreç becerileri kazandırılarak gelecek eğitimlerinde ve iş hayatlarında başarılı olmalarını sağlamak vurgulanmıştır	*- Amaç cümlesinde öğrencilere araştırma, sorgulama, tartışma ve bilimsel süreç becerilerini kazandırılarak gelecek eğitimlerinde ve iş hayatlarında başarılı olmalarını sağlamanın yanında çevre ile toplum bilincinin de kazandırılması vurgulanmıştır*
- Amaç cümlesinde, öğrencileri Amerikan toplumu için çalışmaya yöneltme vurgusu yapılmıştır.	*- Amaç cümlesinde, geleceği için çalışılacak toplumu isim verilmeksiz bir vurgu yapılmıştır*

Tablo 2 incelendiğinde Massachusetts ve T.C.'nde fen dersine verilen isimlerin farklı olmakla beraber yakın oldukları görülmektedir. Burada son yıllarda bilim ve teknoloji eğitiminin aynı pota içinde birlikte verilme çabalarının etkisinin olduğu görülmektedir. Fakat program cümlelerinin açıklığı ve amaç cümlesinin bir toplum veya millet ifadesinin içermesi bakımından farklar görülmektedir. Amaç cümlelerine bakıldığında TCFT dersi öğretim programının amaçlarının MBTM dersi öğretim programının amaçlarından daha açık bir şekilde sunulduğu görülmüştür. MBTM der-

si öğretim programında ise bireylere Amerikan vatandaşı olma bilincini öğretmek için uygulanması gerektiğini vurgulamasına rağmen TCFT öğretim programında bir toplum veya milletten bahsedilmediği tespit edilmiştir.

Programların Uygulama Esaslarına Göre Karşılaştırılması:

MBTM dersi öğretim programı ile TCFT dersi öğretim programının uygulama esaslarının karşılaştırılması tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: MBTM Dersi Öğretim Programı İle TCFT Dersi Öğretim Programı nın Uygulama Esaslarının Karşılaştırılması:

MBTM Dersi Öğretim Programı	TCFT Dersi Öğretim Programı
- Program okul öncesi eğitimden 12. sınıfa kadar bütün öğrenciler için fen alanlarındaki temel kavramlar ve bu kavramların teknoloji/mühendislik alanlarına uzantıları ile ilgili kavramlardan neler öğrenmesi gerektiğini sergilemektedir	- Program 4. sınıftan 8. sınıfa kadar bütün öğrencilerin kazanmaları gereken; anahtar fen kavramlarını, bilimsel süreç becerilerini, fen, teknoloji, toplum ve çevre ilişkilerini, bilimsel ve teknik psiko-motor becerileri sergilemektedir
- Program fen alanlarının matematik ve diğer alanlar ile ilişkilendirilmesi ve sonrada teknoloji ve mühendislikte pratik uygulamalar yaptırılması üzerine kurulmuştur. Özellikle matematik alanı ile kaynaştırılmaya önem verilmesi istenildiği vurgulanmıştır	- Program ile diğer derslerin programlarının paralelliği ve bütünlüğü gözetilmiş ve öğrencilerin bilimsel ve teknik pratik uygulamalar yapmaları üzerine kurulmuştur. Fakat matematik alanı ile kaynaştırılmasına özel bir vurgu yapılmamıştır
- Program öğrencilerin ön öğrenmelerine hitap etme ve kavram yanılgılarını revizyona uğratma felsefesini içermektedir. Ayrıca öğrencilerin ön öğrenmelerinin seviyelerine bakılmaksızın bütün öğrencilerin zor olan mühendislik problemlerini çözebilmeleri ve zor olarak görülen fen kavramlarının öğrenilebilecekleri felsefesi üzerine kurulmuştur	- Program; öğrencilerin ön öğrenmelerinin dikkate alınması gerektiği felsefesi üzerine kurulmuş ve öğretim programının içeriğinde öğrencilerin sahip olabilecekleri kavram yanılgıları belirtilmiştir. Fakat bu programın felsefesi betimlenirken kavram yanılgılarından bahsedilmemiştir. Ayrıca bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgileri kazanmaları felsefesi üzerine kurulmuştur
- Program yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınarak düzenlenmiştir	- Program yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınarak düzenlemiştir
- Araştırma, deney ve problem çözme bu programın temelinde yatmaktadır	- Programın temelinde bireylerin fen okur-yazarı olmaları için araştırma-sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak öğretim ortamını oluşturmak yatmaktadır.
- Programın başarı ile uygulanması; öğretmen, branş öğretmeni, okul ve bölge yönetimleri, aile, sivil toplum örgütleri, iş adamları, fakülteler ve mühendislerin sorumluluğuna verilmiştir	- Programın başarı ile uygulanması öğretmenler, müfettişler, ders kitabı yazarları, kitap değerlendirme uzmanları, kitap seçimi yapacak yetkililer ve öğrenci velilerinin sorumluluğuna verilmiştir.
- Programın uygulanmasında ölçme-değerlendirme etkinleri; i. Sınıf etkinliklerinin geliştirilmesi, ii. Programın planlanması, iii. Öğrencilerin bireysel öğrenmelerini geliştirmeleri, iv. Öğrenci gelişiminin sağlanması ve Ailelerin çocuklarının ne şekilde daha iyi öğrendiklerini ve neler yapabileceklerini sergileme felsefesine dayandırılmıştır. Ölçme etkinliklerinin belirtilen amaçla	- Programın felsefesinde ölçme-değerlendirme etkinliklerinin; i. Öğrencilerin fen konularındaki öğrenme konuların teşhis edildiği öğretim programında belirtilen kazanımlarının edinim düzeyini belirleme, ii. Öğrenmeyi daha anlamlı ve derin hale getirmek amacı ile dönüt sağlama, iii. Öğrencilerin gelecekteki öğrenme ihtiyaçların belirleme, iv. Velilere çocuklarının öğrenmesi ile

rın tümünü gerçekleştirmesi gerektiği vurgulanmıştır	*ilgili bilgi sağlama,. Öğretme stratejilerinin ve program içeriğinin dengeli ve etkili olup olmadığını izleme gibi farklı amaçlar için kullanılabileceği felsefesi üzerine kurulmuştur*
- Programda alternatif ve geleneksel ölçme-değerlendirme gibi bir ayrıma gidilmeksizin çeşitli ölçme-değerlendirme tekniklerinin öğretim ortamında uygulanması gerektiği belirtilmektedir	*Programda geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri ayrımına gidilip, programın geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımından daha çok alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine vurgu yaptığı belirtilmiştir*
- Program uygulamada bilimsel ve teknolojik ortamlarda öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayan, etkili bir iletişimin yapıldığı, eleştirilerin alındığı, soruların ustaca cevaplandığı ve cevapların geliştirildiği etkinlikleri temel almaktadır	*Program öğrencilerin alternatif düşünceler üzerine de düşünmelerini, tartışmalarını ve değerlendirmelerini teşvik eden sosyal boyuta uygun olduğu için işbirlikçi öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanıldığı etkinlikleri destekle mektedir*
- Programın etkili bir şekilde uygulanması için bölge çapında planlanması gerektiği belirtilmiştir.	*Program, bölge bazında planlama yapılmaksızın ülkedeki tüm ilköğretim okullarında uygulanacaktır*
- Bölge çapında planlamadan bölge uzmanları, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim öğretmenleri sorumlu kılınmıştır	*Programda planlamadan sorumlu kişilerden bahsedilmemesi, mevcut ders zümeöğretmenlerinin (fen bilgisi öğretmenlerinin) programda değişiklik yapmaksızın planlamadan sorumlu olduklarını göstermektedir*
- Programda 6, 7 ve 8. sınıf ayrımı yapılmaksızın düzenlenmiş olup bölgeler kendilerine uygun şekilde düzenleyip isimlendirebilmektedir	*Programda 6, 7 ve 8. sınıf konuları ve kazanımları ayrımı yapılmıştır. Öğretmenler kazanımların tümünü kapsamak koşulu ile ünite kazanımlarının farklı konu başlıkları ve farklı konu sıralaması altında verebilmekte, fakat ünite sıralamasını ve ünite isimlerini değiştirememektedirler*
- Programın her bir fen alanın öğretiminin(fizik, kimya ve biyoloji), bu alandan mezun olmuş öğretmenler ve Teknoloji/Mühendislik öğretimi alanın ise teknoloji öğretimi veya benzer alanlardan mezun olmuş öğretmenler tarafından sürdürülmesi gerektiği belirtilmektedir	*- Fen ve Teknoloji öğretiminin uygulayıcısı olan öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerden bahsedilmemiştir. Bu da programın Eğitim Enstitüsü Fen Bilimleri Bölümünden , Eğitim Fakültesi Orta Öğretim Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretimi ve İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuş öğretmenler tarafından uygulanacağını göstermektedir*

Tablo 3 incelendiğinde her iki programında fen alanlarının matematik, diğer alanlar ile ilişkilendirilmesi ve teknoloji alanıyla ilgili pratik uygulamalar yaptırılmasını vurgulamaları, öğrencilerin ön öğrenmelerine hitap etmeleri, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel almaları, araştırma, deney ve problem çözme etkinliklerini vurgulamaları, ön öğrenmelerine bakılmaksızın bütün öğrencilerin bilim ve teknoloji kavramlarını öğrenebileceklerini, çeşitli ölçme-değerlendirme tekniklerinin öğretim ortamında uygulanmasını ve öğrencilerin birlikte çalışmalarını vurgulamaları yönünden benzerlik gösterdikleri görülmektedir. Fakat kapsadıkları öğretim seviyeleri, programın etkili bir şekilde uygulanmasında sorumlu olan kurum ve bireyler, ölçme değerlendirme etkinliklerine bakış açıları ve uygulanma amaçları, planlama ve planlamadan sorumlu kurum ve bireyler, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin nitelikleri ve kavram yanılgılarına yapılan vurgu bakımından farklar görülmektedir.

Programların İçeriğinin Karşılaştırılması:

MBTM dersi ve TCFT dersi öğretim programlarının öğrenme alanlarının sayısı ve kazanım sayılarının karşılaştırılması tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4: MBTM Dersi Öğretim Programı İle TCFT Dersi Öğretim Programlarının İçerik Bakımından Karşılaştırılması:

MBTM Dersi Öğretim Programı	TCFT Dersi Öğretim Programı
- *Program i. Canlılar bilimi, ii. Dünya ve evren, iii. Madde bilimi, iv. Teknoloji/mühendislik öğrenme alanları üzerini kurulmuştur. Programda canlılar bilim, dünya ve evren ve madde bilimi öğrenme alanları temel alınarak bu alanların kazanımlarından teknoloji/mühendislik öğrenme alanının kazanımlarına uzantıları verilmiştir*	- *Program i. Canlılar ve hayat, ii. Dünya ve evren, iii. Fiziksel olaylar, iv. Madde ve değişim, v. Fen-teknoloji-toplum ve çevre, vi. Bilimsel süreç becerileri ve vii. Tutum ve değerler öğrenme alanları üzerine kurulmuştur. Programda canlılar ve hayat, dünya ve evren, fiziksel olaylar ve madde ve değişim öğrenme alanları temel alınarak bu alanların kazanımlarından diğer öğrenme alanlarının kazanımlarına uzantıları verilmiştir*
- *Program 56 kazanımdan [canlılar bilimi=18, dünya ve evren=12, madde bilimleri=26 (madde ve değişim=10, fiziksel olaylar=16)] oluşmaktadır. Kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımlarına bakıldığında canlılar bilimi öğrenme alanının kazanım sayısının oranı % 32,14, dünya ve evren öğrenme alanının % 21,42, madde bilimi % 46,44 (fiziksel olaylar % 28,57, madde ve değişim % 17,87)'dır. Ayrıca programda 56 kazanımdan teknoloji/mühendislik öğrenme alanındaki 27 kazanıma uzantılar verilmiştir*	- *Program 602 kazanımdan (canlılar ve hayat=156, dünya ve evren= 74, fiziksel olaylar=225, madde ve değişim=147) oluşmaktadır. Kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımlarına bakıldığında canlılar ve hayat öğrenme alanının kazanım sayısının oranı % 25,91, dünya ve evren öğrenme alanının % 12,29, fiziksel olaylar % 37,38, madde ve değişim % 24,42'dır. Ayrıca 602 kazanımdan toplam 96 kazanıma (fen-teknoloji-toplum ve çevre=38, bilimsel süreç becerileri=32 ve tutum ve değerler=26) uzantılar verilmiştir*
- *Programda kazanımların sunumunda kullanılan ifadeler; fark etme, ayırt etme, örnekler verme, ilişkilendirme, sınıflandırma, tasvir etme, tanımlama, açıklama, grafik çizme ve veri toplama'dır*	- *Programda kazanımların sunumunda kullanılan ifadelerde çeşitlilik görülmektedir. Örn: fark etme, ayırt etme, örnekler verme, ilişkilendirme, sınıflandırma, tanımlama, açıklama vb. Ayrıca birçok kazanımda aynı anlamda farklı ifadeler kullanılmıştır. Örn: sonucuna varma, çıkarımını yapma, çıkarımında bulunma ve çıkarımına ulaşma ifadeleri; ilişkilendirme yerine ilişki kurma vb.*
- *Programda içeriğin sıralanışı sarmallık ilkesi üzerine kurulmuştur*	- *Programda içeriğin sıralanışı sarmallık ilkesi üzerine kurulmuştur*
- *Programın tüm öğrenme alanlarının içeriği düzenlenirken genelden özele (tümevarım) stratejisi kullanılmıştır*	- *Programda canlılar ve hayat, madde ve değişim ve fiziksel olaylar öğrenme alanlarının içeriği düzenlenirken genelden özele (tümevarım) stratejisi kullanılmasına rağmen dünya ve evren öğrenme alanında bu stratejiden sapılmıştır*
- *Programın içeriği düzenlenirken az bilgi öz-bilgidir stratejisi temel alınmıştır*	- *Programın vizyonunda belirtilmesine az bilgi öz bilgidir stratejisinden sapılmıştır. Öğrenme alanlarında bulunan konu ve kavramların sayısı fazladır*

Tablo 4 incelendiğinde programların içeriğinde öğrenme alanın sayısı, kazanım sayısı ve kazanımların öğrenme alanlarına göre oranları, kazanımların sunumundaki ifadeler bakımından farklılıklar görülmektedir. TCFT dersi öğretim programında MBTM dersi öğretim programına göre daha fazla öğrenme alanı, kazanım sayısı ve kazanım sunumlarında çeşitli ifadelerin yer aldığı bulunmuştur. Bunun yanında MBTM dersi öğretim programında canlılar bilimi ve dünya ve evren öğrenme alanlarının kazanım oranlarının TCFT dersi öğretim programının kazanım oranlarından fazla olduğu; bunun tersine TCFT dersi öğretim programında fiziksel olaylar ve madde ve değişim öğrenme alanlarının kazanım oranlarının MBTM dersi öğretim programının ilgili alanının kazanım oranlarından fazla olduğu görülmektedir.

Her iki programın Dünya ve Evren, Canlılar ve Hayat ile Canlılar Bilim ve Fiziksel Olaylar + Madde ve Değişim ile Madde Bilimleri öğrenme alanlarının içerikleri incelendiğinde programların öğrenme alanlarının içerdikleri konu ve kavramların benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Fakat TCFT dersi öğretim programı, MBTM dersi öğretim programının içeriğine ek olarak; dünya ve evrem öğrenme alanında uzay teknoloji, uzayı gözlemlemede kullanılan optik araçlar ve uzay kirliliği konularını, canlılar ve hayat öğrenme alanında canlıları gözlemlemek ve sağlığını korumak için geliştirilen teknolojik araçlar konularını ve Fiziksel Olaylar + Madde ve Değişim öğrenme alanında ise kimyasal bağlar, asit-baz tepkimeleri, basit makineler, gazların kaldırma kuvveti konularını içerdiği göze çarpmaktadır. Ayrıca TCFT dersi öğretim programının diğer öğrenme alanlarında teknolojik araçlarla ilgili konular verilmesine rağmen Fiziksel Olaylar + Madde ve Değişim öğrenme alanında teknolojik araçlarla ilgili konular verilmemesi yönünde MBTM dersi öğretim programının ilgili öğrenme alanıyla benzerlik göstermektedir.

Her iki programın öğrenme alanlarındaki konu ve kavramların sıralanışında kullanılan stratejiler incelendiğinde; dünya ve evren öğrenme alanındaki konu ve kavramların sıralanışında MBTM dersi öğretim programının bilinenden bilinmeyene, parçadan bütüne, yakından uzağa (tümevarım) stratejisi baz alınırken TCFT dersi öğretim programında ise bütünden parçaya (tümden gelim) stratejisi baz alındığı, canlılar bilimi ile canlılar ve hayat, fiziksel olaylar + madde ve değişim ile madde bilimleri öğrenme alanlarındaki konu ve kavramların sıralanışında bilinenden bilinmeyene, parçadan bütüne, yakından uzağa (tümevarım) stratejisi baz alındığı görülmüştür. Daha ayrıntılı incelendiğinde TCFT'de temel kavram olan Dünya ve Yapısı konusu ilk olarak ele alınmış daha sonra ise kayalar, su, toprak gibi daha özel konulara geçilmiştir. MBTM'de ise ilk olarak kaya, su ve toprak konuları ele alınarak daha sonra Dünya'nın yapısı işlenmiştir. TCFT'de canlılar ve hayat öğrenme alanında öğrencilerin kendi vücutlarından yola çıkmaları amaçlanırken, diğer programın ilgili öğrenme alanında ise öğrencilerin kendi çevrelerindeki bitki ve hayvanlardan yola çıkmaları amaçlanmıştır. TCFT'de madde ve değişim + fiziksel olaylar öğrenme alanlarında öğrencilerin gözlemlemeleri kolay olan madde ve halleri ve madde üzerinde kuvvetin etkilerinden yola çıkmaları amaçlanırken, diğer programın ilgili öğrenme alanında ise öğrencilerin, madde ve halleri ve maddenin sahip olduğu enerjinin madde üzerindeki etkisinden yola çıkmaları amaçlanmıştır.

Sonuç:

Belirtilen programların amaç cümleleri, uygulama esasları ve içerikleri bakımından karşılaştırılmalarına ait bulgulara bağlı olarak aşağıdaki sonuç ve önerilere ulaşılmıştır.

Programların amaç cümlelerinin karşılaştırılmasına ait sonuçlar:

Araştırmada MBTM ile TCFT dersleri öğretim programlarında fen dersine verilen isimler arasında fark bulunmuştur. MEB (2005) fen konularının gündelik hayatta ve teknolojiye yansıyan yönlerine daha çok ağırlık verilerek Fen Bilgisi dersinin adının, Fen ve Teknoloji dersi olarak değiştirildiği belirtilmektedir. Massachusetts Eğitim Bölümü ise (2001) 1995 yılında geliştirilen Fen ve Teknoloji dersi öğretim programından farklı olarak 2001 yılı Bilim ve Teknoloji/Mühendislik dersi öğretim programının bilim kavramlarının etkinliklerle öğrenilmesi, fen alanlarının teknoloji ve mühendislikte pratik uygulamalar yaptırılması üzerine kurulmuş olduğunu belirtmektedir. Programların isimleri farklı olmasına rağmen TCFT dersi öğretim programının içeriğine bakıldığında öğrencilerin fen kavramlarını kullanarak modeller tasarlamaları ve yapmalarını ön gören kazanımlar mevcuttur. Ayrıca son yıllarda teknoloji eğitiminin etkililiğini arttırmak için bilim eğitiminin statüsünden yararlanma stratejisinin, her iki programda da yansımaları görülmektedir. Fakat Vries (2006) bu strateji ile bilim ile teknoloji arasındaki ilişkileri anlamlandırmak için teknoloji kavramlarını anlamlandırmak gerektiği, bu süreçte de teknoloji eğitiminin etkililiğinin artacağı beklendiğini belirtmektedir. Bu nedenle TCFT öğretiminin bu stratejiye sahip olması teknoloji öğretimi için olumlu bir etki yapacağı düşünülmektedir.

MBTM öğretim programının bireylere Amerikan toplumu bilincini öğretmek için uygulanması gerektiğini vurgulamasına rağmen TCFT öğretim programından bir toplum ve milletten bahsedilmediği tespit edilmiştir. Sönmez (2001) kurulacak bir sistemin (öğretim programının), toplumsal gerçeğe hem uyması gerektiğini, hem de onu temel alıp daha tutarlıya doğru değiştirip geliştirmeye yönelmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bakımdan TCFT dersi öğretim programında T.C. Devleti'nin sınırları dahilinde yaşayan toplumun adı konulup bu toplumu değiştirip geliştirmek için oluşturulduğunun programın genel amaçlarında belirtilmesinin, uygulamaya farklı bir boyut katacağı düşünülmektedir.

Genel amaç cümlelerine bakıldığında TCFT dersi programının genel amaçlarının MBTM dersi öğretim programının genel amaçlarından daha açık bir şekilde yazıldığı bulunmuştur. Sönmez (2001) bir davranış ifadesinin açık, seçik ve anlaşılır olması gerektiğini, yani davranış ifadesinden herkes aynı anlamı çıkarması gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda uygulayıcılara programın genel uygulama felsefesinin açıklandığı genel amaç cümlelerinin de açık, seçik yazılması gerekmektedir. Bu düşünce ışığında TCFT dersi öğretim programının genel amaçlarının açık bir şekilde yazılmasının olumlu bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir.

Programların uygulama esaslarına göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar:

Araştırmada iki program arasında fen alanlarının diğer alanlar ile ilişkilendirilmesi gerektiğini vurgulamaları bakımından fark bulunmamıştır. Akgün (2001) fen bilgisi öğretim programının diğer derslerden tamamen kopuk olarak uygulanmaması gerektiğini, bunun sonucunda da bir ünite boyunca aynı konu ve kavramı bir bütün olarak bütün derslerde ele alınması ile ulaşmak istediğimiz amaca kısa sürede

varmamızı sağlayacağını belirtmektedir. Bu nedenle TCFT dersi öğretim programında sergilenen disiplinler arası ilişkilendirmenin öğretime olumlu bir etki yapması düşünülmektedir.

Araştırmada programlar arasında öğrencilerin ön öğrenmelerine hitap etmeleri, ön öğrenmelerinin seviyelerine bakılmaksızın bütün öğrencilerin fen ve teknoloji kavramlarının öğrenilebilecekleri ve kavram yanılgılarını vurgulamaları bakımından benzerlik içerdikleri tespit edilmiştir. Ausebel (1968) öğrenmeyi etkileyen en önemli etmenin öğrencilerin ön öğrenmelerinin olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde Gunstone ve Watt (1986) öğrencilerin öğrenme ortamı olan sınıflara daha önceki yaşantıları süresince kazandıkları bir takım ön fikir, deneyim ve kavramlarla geldiklerini ve bunun ise daha sonraki öğrenmelerini büyük ölçüde etkilediğin belirtmektedir.Akgün (2001) ise özellikle kavram yanılgıları üzerinde durarak öğrenilecek yeni bilgilerin, günlük yaşantılarından ve önceki deneyimlerden kazanılan bilgiler üzerine inşa edildiğini, bu nedenle eğer yanlış öğrenmeler varsa, bunların yeni öğrenilecekler üzerinde etkisinin fazla olduğunu belirtmektedir. Ön öğrenmelerin etkisinin olmasına rağmen Aydoğdu ve Kesercioğlu (2005) yaparak yaşayarak öğrenmenin bir yolu olan ve bilinen gerçekler, prensipler kavramlardan meydana gelmiş, herkesin öğrenebileceği nitelikte olan fen hakkında tüm bireylerin bilgiye ihtiyacı olduğunu belirtmektedirler. Bu açıdan bakıldığında TCFT dersi öğretim programının MBTM'de olduğu gibi öğrencilerin ön öğrenmelerine hitap etmeyi, öğrenmelerinin seviyelerine bakılmaksızın bütün öğrencilerin fen ve teknoloji kavramlarının öğrenilebilecekleri ve kavram yanılgılarını vurgulamasının öğretim ortamlarına ve topluma önemli etkilerinin olacağı düşünülmektedir. Ayrıca TCFT'de programın açıklamalar kısmında öğrencilerin konu ile ilgili sahip olabilecekleri kavram yanılgılarının belirtilmesinin uygulamaya önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada her iki programında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel almaları bakımından benzer oldukları tespit edilmiştir. Lorsbach ve Tobin (1992) fen ve teknoloji ile aktif olarak ilgilenen öğrenciler bilim reformunun hedefi olduğunu ve yapılandırmacılığın bir başvuru noktası olarak kullanılması bu hedefe ulaşılmasına yardımcı olabileceğini belirtmektedir. Bu bakımda TCFT dersi öğretim programının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel almasının olumlu bir etkisinin olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada her iki programında araştırma, deney ve problem çözme etkinliklerini vurgulamaları bakımından benzerlik içerdikleri bulunmuştur. Büyükkaragöz ve Çivi (1999) araştırma-inceleme yoluyla öğretme faaliyetlerinin, uygulama, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi en yüksek bilişsel davranışların kazandırılmasında etkili olmakta olduğunu belirtmektedirler. Aydoğdu ve Kesercioğlu (2005) araştırma-inceleme stratejisi ile öğrencilerin sadece belirli konularla ilgili problemlerin çözümünü öğrenmekle kalmayacaklarını, gelecekte karşılaşacakları problemlerin çözümünü de öğreneceklerini belirtmektedirler. Bu nedenle TCFT dersi öğretim programının araştırma, deney ve problem çözme etkinliklerini vurgulamasının öğretim ortamlarına olumlu etkisinin olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada her iki programın da öğrencilerin birlikte çalışmalarını vurgulamaları yönünden benzerlik gösterdikleri bulunmuştur. Öğrencilerin birlikte çalışmaları genellikle sınıfta bazı önemli lojistik problemlerin çözümü ile başarının arttırılmasında birleştirici rol oynar (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Bu yaklaşımla öğrenciler

kendilerini daha iyi hissederler, diğerlerinin iyiliği için daha düşünceli davranırlar ve grupla çalışmaktan memnun olurlar (Özkal, 2000). Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken (2004) ise öğrencilerin bu yaklaşımla birbirlerine olan güvenleri ve fen konularına ilişkin ilgi ve tutumlarının gelişeceğini belirtmektedir. Bu bulgular ışığında TCFT dersi öğretim programının öğrencilerin birlikte çalışmalarını vurgulaması yönünden, gerek öğrencilerin sosyal gerekse bilişsel yönden gelişimleri üzerinde olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Fakat programların kapsadıkları öğretim seviyeleri bakımından programlar arasından fark bulunmuştur. Aydoğdu ve Kesercioğlu (2005) ilköğretim 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören somut işlemler dönemindeki çocuğun, daha önceki dönemlerde geliştirdiği kavramların yazı dilindeki karşılıklarını öğrendiklerini belirtmektedir. Öğrenciler 1-3. sınıflarda fen kavramları ile ilgili nesneleri ve olayları Hayat Bilgisi dersi içeriğinde gözlemlemekte ve oluşturulmaktadır. Hayat bilgisi dersinde edindiği bu kavramların anlamlandırılma düzeyleri yeterli mi? sorusunu akla getirmektedir. Bu bakımdan ülkemizde de TCFT dersi öğretim programının MBTM dersi öğretim programında olduğu gibi okul öncesini öğretimi de kapsaması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada programların etkili bir şekilde uygulanmasında sorumlu olan kurum ve bireyler arasında fark bulunmuştur. Sönmez (2001) açık bir sistem olarak tanımladığı eğitim sistemini çevresini etkilediğini ve çevresinden etkilendiğini belirtmektedir. Bu bakımdan öğrencileri bir girdi olarak düşünürsek, bu girdilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin, işlem süreçlerinin, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sunulduğu öğretim programlarının çevreyi etkilemesi ve çevreden uygulamada en üst düzeyde destek alması gerekmektedir. Sonuç olarak TCFT dersi öğretim programının uygulanmasından sorumlu tutulan kurum ve bireylerin MBTM dersi öğretim programından daha dar kapsamlı kaldığı ve uygulanmadan sorumlu olan kurum ve bireylerin içeriği biraz daha genişletilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada programların planlamaya ve planlamadan sorumlu kurum ve bireylere bakış açıları bakımından farklar tespit edilmiştir. Akgün (2001) öğretmenlerin bulunduğu çevrenin özelliklerine göre programa ilave edeceği konuları ya belli ünite ile birleştirmesi gerektiğini ya da aynı amaca hizmet edecek konulardan yeni üniteler oluşturması gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan TCFT dersi öğretim programının planlamaya ve planlamadan sorumlu kurum ve bireylere bakış açısı yönünden MBTM dersi öğretim programından öğretim uygulamalarında öğretmenleri ve öğretimi daha sınırlandırıcı bir niteliğe sahip olduğu ve planlama da biraz daha esnek olması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada programların, uygulayıcı öğretmenlerden bekledikleri nitelikler arasında farklılıklar tespit edilmiştir. MBTM programında her bir fen alanın öğretiminin(fizik, kimya ve biyoloji), bu alandan mezun olmuş öğretmenler ve Teknoloji/Mühendislik öğretimi alanın ise teknoloji öğretimi veya benzer alanlardan mezun olmuş öğretmenler tarafından sürdürülmesi gerektiği belirtilmektedir. Buna karşın TCFT dersi öğretim programında programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerden bahsedilmemiştir. Bu da programın Eğitim Enstitüsü Fen Bilimleri Bölümünden, İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuş ve olacak öğretmenler tarafından uygulanacağını göstermektedir. Özdemir ve Yalın (1999) öğretmenlerin gerek pedegojik olarak gerekse alan hakimiyetlerinin üst

düzeyde olması gerektiğini ve alanındaki temel konuları ve aralarındaki ilişkileri yakalayamayan öğretmenin etkili olabilmesinin mümkün olmayacağını belirtmektedir. Ayrıca Varies (2006) teknoloji eğitiminin ve bilim eğitimi kaynaştırılmasının mantıklı olduğunu belirtmesine rağmen "teknoloji bilimin uygulamasıdır." Paradigmasına sahip öğretmenlerin elinde kaybolup gittiğini belirtmektedir. Ülkemizde mevcut fen bilgisi öğretmenliği müfredatında teknoloji eğitimi boyutunun hemen hiç yer almadığı da bir gerçektir. Bu açıdan TCFT dersi öğretim programında MBTM dersi öğretim programındaki gibi uygulayıcıların niteliklerinin belirtilmesi gerektiği ve fen bilgisi öğretmenliği müfredatının teknoloji ve eğitimini amaçlayan dersler içermesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada programlarda ölçme değerlendirme etkinliklerine bakış açısı ve uygulanma amaçları bakımından farklar bulunmuştur. TCFT'de ölçme etkinliklerinin belirtilen amaçlardan bir veya bir kaçını gerçekleştirmek için uygulanabileceği belirtilmesine rağmen MBTM'de ölçme etkinliklerinin belirtilen amaçların hepsini içermesi gerektiği belirtilmektedir. Aydoğdu ve Keseroğlu (2005) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili görevlerini; i) Öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirmek, ii) Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanmak, iii) Sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve diğer eğitimcilerle paylaşmak, iv) Amaca uygun ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirlemek, v) Farklı ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin konu alanındaki öğrenmelerini ölçmek, vi) Elde edilen verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlamak, vii) Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini yeniden düzenlemek olarak belirtmektedir. Ayrıca her iki programda ölçme etkinliklerinde farklı ölçme tekniklerinin işe koşulması gerektiği vurgulanmasına rağmen TCFT'de ölçme teknikleri alternatif ve geleneksel ölçme teknikleri olarak sınıflandırılmakta ve programın alternatif ölçme tekniklerine vurgu yaptığı belirtilmektedir. MBTM'de ise böyle bir ayrıma gidilme ihtiyacı duyulmamıştır. Ateş ve Karaçam (2005) ölçme tekniklerinin öğrenci başarısı üzerinde etkisinin olduğunu ve bu sonucun ölçme tekniklerinin öğrencilerden beklentilerinin, puanlama stratejilerinin ve öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklandığını belirtmektedir. Ayrıca geleneksel ve alternatif ölçme teknikleri olarak ayrıma gitmeksizin merkezi olarak yapılan LGS ve ÖSS gibi sınavların daha objektif sonuçlar sergilemesi için çoktan seçmeli testlere ilaveten farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin de sürece dahil edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Gerek ölçme etkinliklerinin uygulama amaçlarının bir bütün olarak görülmemesi gerekse ölçme teknikleri arasında bir gruplama yapılıp programın alternatif ölçme tekniklerine vurgu yaptığının belirtilmesi TCFT dersi öğretim programının ölçme değerlendirme etkinliklerine yüklediği misyon bakımından MBTM dersi öğretim programından daha sınırlı kaldığı söylenebilir. Ayrıca TCFT dersi öğretim programının ölçme değerlendirme etkinlikleri yönünden MBTM dersi öğretim programından daha sınırlı bir uygulamaya sahip olması beklenmektedir.

Programların içeriğinin karşılaştırılması ait sonuçlar:

Araştırmada programlar arasında öğrenme alanlarının sayısı bakımından fark bulunmuştur. Özcan ve diğ. (2001) programda birinci boyut olan hedeflerin, dikey ve yatay olmak üzere iki aşamada ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca dikey boyutta hedeflerin genel ve özel hedefler, yatay boyutta ise aşamalı olarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç alanda sınıflandırılması gerektiğini belirtmektedir. Bu bakımdan TCFT dersi öğretim programının içerdiği öğrenme alanlarının sa-

yısının MBTM dersi öğretim programının öğrenme alanlarının sayısından fazla olması nedeniyle TCFT'nin kazanımlar arasında yatay ve dikey ilişkilere uygun öğretim ortamının düzenlenmesini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmada programlar arasında içerdikleri kazanım, konu ve kavram sayıları bakımından fark bulunmuştur. Programlardaki bütün öğrenme alanlarının içerdikleri konu ve kavramlar benzerlik göstermesine rağmen TCFT dersi öğretim programı, MBTM dersi öğretim programına ek olarak dünya ve evren öğrenme alanda uzay teknoloji ve uzayı gözlemlemede kullanılan optik araçlar ve uzay kirliliği; canlılar ve hayat öğrenme alanının canlıları gözlemlemek ve sağlığını korumak için geliştirilen teknolojik araçlar; fiziksel olaylar ve madde ve değişim öğrenme alanları kimyasal bağlar, asit-baz tepkimeleri, basit makineler, gazların kaldırma kuvveti konularını da içerdiği tespit edilmiştir. Sönmez (2001) programlarda bulunan ünitelerin öğrencilerin yaş düzeyine uygun belli sayıda kavram içermesi ve ünitelerin aynı şekilde öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak belli süreyi geçmemesi gerektiğini belirtmektedir. Örneğin ilköğretim 4. ve 5. sınıflarında bir ünitenin yedi kavramdan fazla kavram içermemesi ve her ünitenin ölçme değerlendirme etkinliği dahil 24 saatten fazla süre sürmemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bakımdan TCFT dersi öğretim programının MBTM dersi öğretim programına göre uygulama süresi ve kazanımların öğrenciler tarafından kazanılması bakımından yetersiz kalacağı düşünülmektedir.

Araştırmada programların içeriğindeki kazanımların öğrenme alanlarına göre oranları arasında fark bulunmuştur. Araştırmada TCFT dersi öğretim programının fiziksel olaylar ve madde ve değişim öğrenme alanlarının kazanım oranlarının diğer programdaki belirtilen alanın kazanım oranlarından fazla, canlılar ve hayat ve dünya ve evren öğrenme alanlarının kazanım oranlarının ise diğer programın ilgili öğrenme alanlarının kazanım oranlarından az olduğu görülmüştür. TCFT dersi öğretim programında diğer programa göre dünya ve evren öğrenme alanının kazanım oranlarının az, fiziksel olaylar ve madde ve değişim öğrenme alanlarının kazanım oranlarının fazla olması öğretim ortamlarına olumlu şekilde yansıyacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan ben merkezci düşünme tarzından somut kavramlar üzerinde düşünme tarzını kazanmaya başlandığı bir dönemde öğrenciler fen ve teknoloji dersini almaktadırlar. Bu nedenle çevrelerinde bir çok örnekleri ve olayları gözleme fırsatı bulabildikleri canlılar ve hayat öğrenme alanın kazanım oranın diğer programa göre az olmasının programın uygulanmasını olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmada programlar arasında kazanımların sunumundaki ifadeler bakımından fark bulunmuştur. Sönmez (2001) bir davranış ifadesinin açık, seçik ve anlaşılır olması gerektiğini yani davranış ifadesinden herkes aynı şeyi anlaması gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında TCFT dersi öğretim programında MBTM dersi öğretim programından farklı olarak kazanımların sunumunda çok çeşitli ifadelerin yer alması ve bu ifadelerin birbiri yerine kullanılması nedeniyle programın öğretim uygulamalarına etkisinin olumsuz olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada programların içeriklerinin düzenlenmesinde kullanılan ilkeler arasında fark bulunmamıştır. Her iki programda Piaget"in öğrenme evreleri kuramı üzerine kurulmaları dikkat çekmektedir (Piaget, 1970). Bu nedenle de içeriğin düzenlenmesinde sarmallık ilkesinin kullanılmasının öğretime olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada her iki programın dünya ve evren öğrenme alanın içeriğinin düzenlenmesinde kullanılan stratejiler arasında fark bulunmasına rağmen diğer öğrenme alanlarında bulunan konu ve kavramların sıralanışında kullanılan stratejiler arasında fark bulunmamıştır. MBTM dersi öğretim programının bütün öğrenme alanlarındaki konu ve kavramların sıralanışında bilinenden bilinmeyene, parçadan bütüne, yakından uzağa (tümevarım) stratejisi kullanılmıştır. TCFT dersi öğretim programında ise canlılar ve hayat, fiziksel olaylar ve madde ve değişim öğrenme alanlarındaki konu ve kavramların sıralanışında tümevarım stratejisi kullanılırken dünya ve evren öğrenme alanında ise bu stratejiden sapılmıştır. Çünkü temel kavram olan Dünya ve Yapısı konusu ilk olarak ele alınmış daha sonra ise kayalar, su, toprak gibi daha özel konulara geçilmiştir. Sönmez (2001) davranışların kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru sıralanması gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında TCFT dersi öğretim programının dünya ve evren öğrenme alanındaki kazanımların öğreniminde öğrencilerin güçlük çekecekleri söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında program geliştirme uzmanları, fen alanları uzmanlarına ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Öneriler:

Program geliştirme ve fen alanları uzmanları için öneriler:

1. Ülkemizde fen öğretimi 4. sınıfta başlamaktadır. Bu öğretim seviyesinden önce hayat bilgisi çerçevesinde fen konuları işlenmektedir. Fen konularının daha etkili bir şekilde öğrenimi için fen öğretiminin ve programın okul öncesi eğitime kadar indirgenmesi gerekmektedir.

2. 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasında sorumlu olan kurum ve bireylerin sınırları biraz daha genişletilmelidir. Bunun yanında etkili bir şekilde yürütülmesi için ölçme tekniklerinde bir ayrıma gidilmeksizin bir çok tekniği içeren ölçme etkinliklerinin düzenlenmesi ve ölçme amaçları seçme yerine bir bütün olarak düşünülmesi gerektiği vurgulanması gerekmektedir.

3. Programdaki kazanım ve kavram sayılarının biraz daha azaltılması gerekmektedir. Bunun yanında kazanımların sunumundaki birden fazla kelimelerle belirtilen ifadelerin tek bir çatı altında toplanması gerekmektedir.

4. Programın dünya ve evren öğrenme alanın içerik sıralanışının tekrar düzenlenip genelden özele (tümevarım) stratejisine uygun sıralanması gerektiği düşünülmektedir.

5. Programın planlanmasındaki durumsallık göz önünde bulundurularak planlamada öğretmen ve bölge planlamasına biraz daha esnek bakılmalıdır.

6. Ölçme değerlendirme etkinliklerinde bir ayrım yapılmaksızın programın uygulanmasında birçok tekniğin işe koşulması gerektiği belirtilmelidir.

7. Teknoloji eğitiminin yeri ve öğretmenden beklenilenler programda daha etkili bir şekilde belirtilmelidir.

Araştırmacılar için öneriler:

1. Başka bir araştırmada programın kazanımları ile amaç cümleleri arasındaki ilişki incelenebilir.

2. Programın kazanımlarının içerdiği bilimsel süreç becerileri seviyeleri betimlenebilir.

3. 2005 yılında yayınlanan TCFT öğretim programı farklı ülkelerin bilim ve teknoloji dersi öğretim programlarıyla karşılaştırılıp değerlendirilebilir.

4. Teknoloji eğitiminin etkiliği ile ilgili öğretmen algıları değerlendirilebilir.

5. Program bilim eğitimi ile teknoloji eğitiminin kaynaştırılması yaklaşımı ile ilgili eleştirel olarak betimlenebilir.

Kaynakça

Akgün, Ş. (2001). **Fen Bilgisi Öğretimi,** PegemA Yayıncılık, Ankara.

Ateş, S & Karaçam, S. (2005) "Farklı ölçme tekniklerinin lise öğrencilerinin hareket ve hareket yasaları konularındaki kavramsal bilgi düzeyine etkisi," **AİBÜ Sosyal Bilimler Ensti - tüsü Dergisi,** c. 2005-1, s. 10, ss. 1-17.

Ausebel, D. P. (1968). **Educational Psychology – Acognitive V iew,** Holt, Rinehart & Winston, New York.

Aydoğdu, M., Kesercioğlu, T. (Editörler) (2005). **İlköğretimde Fen ve T eknoloji Öğretimi,** Anı Yayıncılık, Ankara.

Bennett, R. E., Rock, D. A., Braun, H. I., Frye, D., Sophrer, E. (1990). "The relationship of expert-system scored constrained free-response items to multiple-choice and open ended items," **Applied Psychological Measurement,** c. 14, ss. 151-162.

Bilen, M. (1999). **Plandan Uygulamaya Öğretim.** Anı Yayıncılık, Ankara.

Brooks, J. G. (1990). "Instructors and Students: Constructivist Forging New Connections," **Educational Leadership,** c. 47, s. 5, ss. 68-71.

Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1993). **In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms.** ASCD, Alexandria, Va.

Bruner, J. (1986). **Actual Minds, Possible W orlds.** Harward University Press, Cambridge, Mass.

Büyükkaragöz, S. Ş. (1997). **"Program Geliştirme"Kaynak Metinler ,** Öz Eğitim Yayınları, Konya.

Büyükkaragöz, S. Ş., Çivi, C. (1997). **Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama,** Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Bayrakçeken, S. (2004). "İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi," **Türk Fen Eğitimi Dergisi, c.** 1, s.2, ss.103-111.

Gunstone, R., Watt, M. (1986). **Childrens Idea in Science,** Open University Press, Milton Keynes.

http://wwwdoe.mass.edu/frameworks/archive.html "Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı," Massachusetts Department of Education, (1995).

http://wwwdoe.mass.edu/frameworks/current.html "Fen ve Teknoloji/Mühendislik Dersi Öğretim Programı," Massachusetts Department of Education, (2001).

http://ttkb.meb.govtr/oğretmen/28.05.2005"Fen ve Teknoloji 4-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu," MEB, (2004).

http://ttkb.meb.govtr/oğretmen/ "Fen ve Teknoloji 6.-8. Sınıflar Öğretim Programı, MEB, (2005).

Kaptan, F. (1999). **Fen Bilgisi Öğretimi,** Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Lorsbach, A., Tobin, A. (1992). "Constructivizm as a Referent for Science Teaching, Research Matters to the Science Teacher," **NARTS Monograph** No 5.7.

MEB. (1968). **İlkokul Programı,** İstanbul.

MEB. (1992). **İlköğretim Kurumları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programları,** Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

MEB. (2000). "İlköğretim Kurumları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı", **Tebliğler Dersi,** c.34, s.2518.

Mol, L. C., Greenberg, J. B. (1990). "Creating Zones of Possibilities: Combining Social Context for Instruction," In L. C. Moll (Editörler), **Vytgosky and Education: Instructional Implications of Sociohistorical Psychology ,** Cambridge University Press, Cambridge, N. Y.

Özdemir, S., Yalın, H. İ. (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş,** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Özkal, N. (2000). **İşbirlikçi Öğrenmenin Sosyal Bilgilere Göre İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri,** Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

Piaget, J. (1970). **The Science of Education and the Psycology of the Child,** Basic Books, New York.

Sönmez, V. (1993). **Eğitim Felsefesi Genişletilmiş (ikinci baskı),** Anı Yayıncılık, Ankara.

Sönmez, V. (2001). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı Geliştirilmiş (Dokuzuncu Baskı),** Anı Yayıncılık, Ankara.

Vries, M. J. (2006). "Two decades of technology education in retrospect," In de Vries M. J. & Mottier, I. (Editörler) **International Handbook of T echnology Education: Reviewing the Past Twenty Years,** Sense Publishers: Rotterdam.

Vytgosky, L. S. (1978). **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes,** Harward University Press, Cambridge, Mass.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri,** Seçkin Yayınları, Ankara.

COMPARATION OF 6-8 GRADE SCIENCE AND TECHNOLOGY CURRICULUM FRAMEWORK OF THE TURKISH REPUBLIC AND SCIENCE AND TECHNOLOGY/ENGINEERING CURRICULUM FRAMEWORK OF MASSACHUSETTS

M. Fatih TAŞAR*

Sedat KARAÇAM**

Abstract

In this study, Science and Technology Curriculum Framework of the Turkish Republic and Science and Technology/Engineering Curriculum Framework of Massachusetts were compared with respect to objectives, essential principles for implementation, and contents. In this study Massachusetts Science and Technology/Engineering curriculum framework which has been implemented since 2001 and Science and Technology curriculum for primary education second stage being implemented beginning with 2006-2007 school year have been examined. The two curricula were compared with regards to their objectives, essential principles for implementation, and contents. According to the analysis of the two curriculum documents major differences were found in the following areas: i. Objectives: the name of courses, explicitness, and reference to society or nation; ii. Essential principles for implementation: the year span, institutions and individuals having responsibility in effectively implementing the curricula, how the assessment activities are regarded and purpose of their utilization, institutions and individuals having responsibility for planning and the scale of planning, the qualities of teachers who are to implement the curricula and to emphasis on misconceptions, iii. Content: number of strands and outcomes, ratio of outcomes in each strand, and how the outcomes are worded.

Key Words: Science and Technology, Curriculum Framework, curriculum development

* Assoc. Prof. Dr.; Gazi Universiy Faculty of Education Department of Primary School Teaching Gazi Üniversityi, Gazi Faculty of Education Department of Sciencel Teaching

** Science Teacher; 24 Kasım Primary school, Altındağ-ANKARA

2004 İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETİMİ PROGRAMI DOĞRULTUSUNDA İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLERİNDEN MATEMATİK DERSİ İÇİN BEKLENTİLERİ

Yasin GÖKBULUT*

Selami YANGIN**

Sabri SİDEKLİ***

Özet

Matematik dersinde öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri, sınıf içi ve sınıf dışı davranışları başta olmak üzere daha birçok etken, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını ve beklentilerini etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı, yenilenen öğretim programı doğrultusunda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersine giren sınıf öğretmenlerinden beklentilerini tespit etmektir. Çalışma, 2005-2006 öğretim yılının bahar döneminde 181 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modelinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak, "öğrencilerin matematik dersine giren öğretmenlerinden beklentileri ölçeği" kullanılmıştır. Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .78 dir. Yapılan çalışmanın sonucunda öğrencilerin, matematik dersine giren sınıf öğretmenlerinden ders içi etkinliklere aktif ve sözel yönden katılımlarının desteklenmesi, matematik dersinde okuma ile ilgili çalışmalar yaptırılması ve ilgi çekici gelen problemlerin çözümüne daha fazla zaman harcanması gerektiğine yönelik beklentilerinin yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Matematik öğretimi, öğretmen davranışları, öğrenci beklentileri, eğitim, öğretim

Giriş

Eğitim, insanlığın yaratılışından beri süregelen bir etkinlik alanıdır. Eğitimin amacı, toplumu oluşturan bireyleri çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmak olduğuna göre iyi bir eğitimin, kişileri hem yaşadığı toplumun hem de modern toplumun uyumlu bir üyesi hâline getirmesi gerekir. Bu durumda eğitim sisteminden beklenen ise, çağdaşlaşmanın sonucunda kalkınmanın amaçladığı sayı ve nitelikteki insan gücünü, bireylerin ilgi ve yeteneğini en verimli şekilde değerlendirerek yetiştirmesidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1998).

Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi, öğretim-öğretme süreçlerinin etkinliğine, öğretim-öğretme süreçlerinin etkililiği ise büyük ölçüde öğretmene ve onun öğretme ortamında gerçekleştirdiklerine bağlıdır. Etkili öğretmen yalnızca öğretimin nasıl yapılacağını ya da öğretim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilen, sa-

* Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat

** Dicle Üniversitesi, Siirt Eğitim Fakültesi, Siirt

*** Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla

dece bilgi aktaran değil, bildiklerinden hangisini ne zaman uygulaması gerektiğini bilen ve bunu doğru zamanda uygulayan, öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntemleri öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre en uygununu bulup uygulayan öğretmendir (Açıkgöz, 1996).

Öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğretmenin bireysel farklılıkları göz ardı etmemesi gerekmektedir. Tüm öğrencilere aynı gözle bakmak, onlara aynı yöntemlerle yaklaşmak, aynı düzeye gelmelerini hedeflemek, aynı gelişme hızını beklemek doğru değildir. Ayrıca tüm öğrencileri aynı düzeye getirmek de olanaksızdır. Çünkü her öğrencinin geçmişten getirdiği yanlış veya doğru yaşantılar, zekâları, algılamaları, yetenekleri, öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri birbirinden farklıdır. Bir öğrenci için güdüleyici ya da pekiştirici olan bir şey bir başka öğrenci için olmayabilir. Bir öğrenci için matematik dersinden yüksek not almak çok önemli iken, diğeri için sadece sınıfı geçecek kadar not alması ve çalışmalarını buna göre planlaması yeterli olabilir. Bunun için öğretmen, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını tüm yönleriyle çok iyi tanımalı, bireysel ayrılıklara ve gereksinimlere göre öğrenme konularını seçmeli ve bunları öğretmek için de öğrencinin özelliklerine göre değişen yöntem ve teknikleri geliştirerek uygulamaya koymalıdır (Fındıkçı, 1997).

Günlük yaşamda, matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksinimi önem kazanmakta ve sürekli artmaktadır. Değişen dünyamızda, matematiği anlayan ve matematik yapanlar, geleceğini şekillendirmede daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır. Değişimlerle birlikte matematik eğitiminin ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden tanımlanması ve gözden geçirilmesi gerekmektedir. Matematik, örüntülerin ve düzenlerin bilimidir. Bir başka deyişle matematik sayı, şekil, uzay, büyüklük ve bunlar arasındaki ilişkilerin bilimidir. Matematik, aynı zamanda sembol ve şekiller üzerine kurulmuş evrensel bir dildir. Matematik eğitimi, bireylere fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımı sağlar. Ayrıca yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırır ve estetik gelişimi sağlar. Bunun yanı sıra, çeşitli matematiksel durumların incelendiği ortamlar oluşturarak bireylerin akıl yürütme becerilerinin gelişmesini hızlandırır. Matematiği öğrenmek; temel kavram ve becerilerin kazanılmasının yanı sıra matematikle ilgili düşünmeyi, genel problem çözme stratejilerini kavramayı ve matematiğin gerçek yaşamda önemli bir araç olduğunu takdir etmeyi de içermektedir. Hayatında matematiği kullanabilen, problem çözebilen, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşabilen, ekip çalışması yapabilen, matematikte özgüven duyabilen ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştiren bireyler yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır (MEB, 2004).

Elbette öğrencilerde önceden hedeflenen kazanımların öğretim süreci sonunda edinilmesini isteriz, ancak bu beklentinin gerçekleşmesi aynı düzeyde öğrenci beklentilerinin dikkate alınması ve bunların yerine getirilmesine bağlıdır. Öğretmenin beklenti düzeyi öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği gibi onları başarısızlığa da sürükleyebilir. Matematik dersinde her öğretmenin hedefi öğrencileri daha önceden planlanmış belirli kazanımları edinme düzeyine ulaştırmaktır. Ancak her öğrenciden aynı düzeyde matematik öğrenmesini bekleyemeyiz. Öğretmen bu farklılıkları iyi tespit edip, öğrencilerin öğrenme düzeylerine göre beklentilerini oluşturmalıdır (Özkan, 2005).

Matematik öğrenimi ve öğretiminde gün geçtikçe büyük değişimler yaşanmaktadır. Artık, öğrencileri temel beceriler bakımından donatmak yeterli gelmemektedir; öğrenciler matematik içerik alanları yönünden daha kapsamlı bir kavramsal anlayışın

geliştirilmesini beklemektedirler. Geçen 20 yıl boyunca öğrencilerin özellikle matematik dersindeki başarısızlıklarının nedenleri araştırılmıştır. Bu doğrultuda öğretim sürecinden kaynaklanan yetersizlikleri ve öğrencilerin bu konudaki beklentilerini karşılayabilmek üzere NCTM, matematik öğretiminin niteliğini geliştirmek için matematik öğretmenlerinin yeni ve çağdaş öğretim teknikleri ile stratejiler üzerinde odaklanması gerektiğini ileri sürmüştür. NCTM'nin ortaya koyduğu standartlar, öğrencilerin matematik okur-yazarı (iletişim kurma, problem çözme ve akıl yürütme gibi becerilerde matematiğin kullanımı) bireyler olarak yetişmesini ve öğrenci-öğretmen etkileşimini, bilişsel düşünmeyi, problem çözmeyi ve buluş yolu ile öğrenmeyi en üst seviyede içeren bir programın gerekliliğinden söz etmektedir (Idorenyin ve Pitts, 2005). Araştırıcılar, 40 yıldan beri öğretmen beklentileri üzerine değişik araştırmalar yürütmüşlerdir (Funkhouser, 1994). Bu çalışmalar, bireysel beklentilerden ziyade sınıf içi beklentileri alanında daha yoğundur (Rubie-Davies, 2006). Buna karşın öğrencilerin akademik başarılarıyla ilgili olarak öğretim sürecinden ve öğretmenlerinden beklentilerini temel alan araştırmalar ise yok denecek kadar azdır (Smead ve Chase, 1981). Çocukların eğitsel beklentileri, akademik ürünleri üzerinde son derece önemlidir. Okuldaki başarılarına ek olarak çocukların beklentileri başka değişkenlerin de etkisi altındadır: aileden aldığı eğitim, ailenin demografik özelliği, aile geliri ve sosyal çevre, öğretmenler ve akranlar vb. (Cheng ve Starks, 2002). Matematik alanında gerçekleştirilen araştırmaların birçoğu tutumla ilgilidir. Tutum bir kişinin belirli bir olay ve duruma ilişkin takındığı tavır veya gösterdiği davranış şeklidir. Tutumlar, bireylerin o olaya ve duruma ilişkin beklentilerini doğrudan ya da dolaylı yoldan etkileyebilmektedir. Öğrenciler ilköğretim birinci sınıfla beraber başlayan süreç içinde öğretmenin negatif yaklaşımı, öğrencinin kişisel endişesi ve kişisel engellerden kaynaklanan matematik kaygısını yaşamaktadır (Hannula, 2002). Yıldız ve Uyanık (2004), öğrencilerin matematiğe karşı ilgilerinin ve beklentilerinin olumlu yönde artırılması için öncelikle öğretmenlerin beklentilerinin dikkate alınması gerektiğini önermişlerdir.

Her öğrenci öğretmenin kendisini sevmesini, kendisine sevecen davranmasını, güvenmesini, değer vermesini, sabırlı olmasını, yıkıcı eleştiriler yapmamasını, sorunlarına duyarlılıkla yaklaşmasını, hoşgörülü olmasını, dersi coşkulu ve istekli işlemesini, alanında iyi yetişmiş bir öğretmen olmasını ister. Bu ve buna benzer beklentilerini öğrenci öğretmeninde bulamazsa matematik dersini sevmesi, yeterince çalışması ve belirli bir düzeyde öğrenmenin gerçekleşmesi güçleşebilir. Sonuç olarak öğrenci beklentilerinin öğretmen davranışlarını, öğretmen davranışlarının da öğrenci beklentilerini etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

2004 yılı itibarı ile ilköğretim matematik dersi (1-5 sınıflar) öğretim programı değiştirilerek yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Bu yeni yapılanma sürecinde öğrencilerin matematik dersine karşı olan algı ve tutumları da bu süreçten etkilenecek ve zamanla belirginleşerek yerleşecektir. Bu doğrultuda öğrencilerde olumlu yönde tutumlarının gelişmesi için öncelikle matematik dersine giren sınıf öğretmenlerinden beklentilerinin ne olduğunun belirlenmesi ve daha sonra bu beklentilerin öğretmenler tarafından karşılanması gerekmektedir. Türkiye'de öğrencilerin öğretmenlerinden beklentileri konusu ile ilgili yapılan araştırma sayısının oldukça az olması ve bu yapılan araştırmaların özellikle ortaöğretim (Görgen & Tahta, 2005; Ünlüönen & Boylu, 2005) ile yüksek öğretim (Öztürk, 2004) düzeyindeki öğrencilere yönelik gerçekleştirilmesi, ilköğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik çalışmaya rastlanamamasından ötürü bu yönde bir çalışma yapılmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Araştırma boşluğunu

doldurmayı hedef alan bu çalışma, aynı zamanda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinden beklentileri ile ilgilenen kişilere ışık tutmayı amaçlamıştır.

Araştırmanın Problemi

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırılan 2004 öğretim programına göre matematik dersine giren sınıf öğretmenlerinden beklentileri nedir? Bu beklentiler öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma, 2005–2006 eğitim öğretim yılı bahar döneminde matematik dersini alan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile Ankara ili, Yenimahalle ve Beypazarı ilçelerinde bulunan İsmail Erez İÖ, Demetevler İÖ, Çayırlıoğlu İÖ ve Faruk Kefeli İÖ okullarıyla sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırmada genel tarama yöntemi kullanılmış, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerin tümünün matematik dersine giren sınıf öğretmenlerinden beklentileri anket yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Ankara ilindeki Yenimahalle ve Beypazarı ilçe sınırları içinde yer alan 4 resmî okulun 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile sınırlı olan bu araştırma için hazırlanan anket; 2005–2006 öğretim yılında matematik dersini almakta olan 181 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Ankara ilindeki Yenimahalle ve Beypazarı ilçe sınırları içinde yer alan 4 resmîokulun 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile sınırlı olan bu araştırma için hazırlanan anket; 2005–2006 öğretim yılında matematik dersini almakta olan 181 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın evreni Ankara ili Yenimahalle ve Beypazarı ilçelerinde bulunan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileridir. Örneklemi ise Yenimahalle ve Beypazarı ilçelerinden seçilen 4 okulda öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 181 öğrencinin 97 tanesi erkek, 84 tanesi de kız öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersine giren öğretmenlerinden beklentilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından bir anket formu geliştirilmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla yöneltilen 4 soru yer almaktadır. Anketin ikinci bölümü ise öğrencilerin beklentilerini belirlemek amacıyla hazırlanmış altı alt boyuttu olan 36 sorudan oluşmaktadır. Anketteki bu alt boyutlar ve Cronbach alpha değerleri, matematik dersine aktif katılım(.57), matematik dersine sözel katılım(.62), matematik dersinde yazma etkinliklerine katılım(.74), matematik dersinde okuma etkinlilerine katılım(.72), matematik konularına yönelim(.75) ve matematik dersinde ölçme ve değerlendirme (.74)'dir. Bu anket formunun ön uygulaması 80 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bunun sonucunda geliştirilen ölçme aracının genel Cronbach alpha katsayısı, .78 bulunmuştur. Öğretim üyelerinin görüşlerinin de alınarak maddelerin tanımlanması, gereksiz maddelerin çıkarılması ve öğrenciler açısından anlaşılması güç maddelerin düzeltilmesi ile gerçekleştirilen çalışmalar sonunda anket formundaki maddelerin bir kısmı elenmiş ve anket 30 maddeye indirilmiştir.

Veri Toplama Tekniği ve Verilerin Analizi

Bu şekilde elde edilen anket formu, 181 öğrenciye uygulandıktan sonra elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde SSPS 11.0 istatistik programı kullanılmıştır. Bu program yardımıyla öncelikle anketteki maddelerin yüzdelik dilimleri ve frekansları belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlerin anket maddeleri üzerinde anlamlı fark oluşturma düzeylerini tespit etmek amacıyla t-testi yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Kişisel Bulgular

Araştırmaya örneklem olan toplam 181 öğrencinin % 41.4'ü (75 öğrenci) 4. sınıf, % 58.6'sı (106 öğrenci) 5. sınıf öğrencisidir. Yine araştırmaya örneklem olan toplam 181 öğrencinin % 53.6'sı (97 öğrenci) erkek, % 46.4'si (84 öğrenci) kız öğrencidir.

Anket Sorularına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

a. Tablo 1'de görüldüğü üzere, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersine giren öğretmenlerinden beklentilerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla geliştirilen anketin birinci kısmı öğrencilerin matematik dersinde aktif olarak etkinliklere katılma becerisi ile ilgili beklentilerden oluşmaktadır. Buna göre öğrencilerin % 81.8'i öğretmenlerinin matematik dersi ile ilgili çevre gezisine götürmesini her zaman istemektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler gazete veya dergilerden hoşlarına giden problemleri sınıfa getirmek ve bu problemleri ders içinde çözmek istemektedirler. Ders kitabı dışındaki problemlerin sınıfa getirilmesini öğrenciler % 79.6 oranında beklemektedirler.

Tablo 1: Öğrencilerin Matematik Dersi Etkinliklerine Aktif Katılım ile İlgili İfadelere İlişkin Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

İfadeler		Cevaplar					
		Her zaman isterim		Bazen isterim		Hiç istemem	
Matematik Dersine Aktif Katılım		kız	erkek	kız	erkek	kız	erkek
1. Öğretmenin, sınıfta ders kitabı dışında etkinlikler hazırlayarak sizlere yaptırmasını ister misiniz?	4. sınıf	22	36	10	5	1	1
	5. sınıf	34	38	17	15	0	2
	Toplam	130 (% 71.8)		47 (% 26)		4 (% 2.2)	
2. Öğretmenin, sınıf içinde işlenen konular ve bu konularla ilgili çözülen problemlere ilişkin birbirinize soru sormanıza izin vermesini ister misiniz?	4. sınıf	23	35	6	5	4	2
	5. sınıf	40	37	8	12	3	6
	Toplam	135 (% 74.6)		31 (% 17.1)		15 (% 8.3)	
3. Öğretmenin, gazete veya dergilerden hoşunuza gideceğini düşündüğünüz matematik ile ilgili problemleri sınıfa getirerek yaptırmasını ister misiniz?	4. sınıf	23	36	9	6	1	0
	5. sınıf	40	45	10	10	1	0
	Toplam	144 (% 79.6)		35 (% 19.3)		2 (% 1.1)	
4. Öğretmenin, matematik dersinde işlenen konularla ilgili olarak slayt, bilgisayar yazılımı veya VCD izletmesini ister misiniz?	4. sınıf	28	36	3	5	2	1
	5. sınıf	34	34	17	20	0	0
	Toplam	133 (% 73.5)		45 (% 24.9)		3 (% 1.7)	
5. Öğretmenin, sınıf içinde gerçekleştirmek istediğiniz bir etkinliğe izin vermesini ister misiniz?	4. sınıf	17	35	4	7	12	0
	5. sınıf	36	37	8	17	7	1
	Toplam	125 (% 69.1)		36 (% 19.9)		20 (% 11)	
6. Öğretmenin, sizleri matematik dersi ile ilgili çevre gezisine götürmesini ister misiniz?	4. sınıf	26	31	6	10	1	1
	5. sınıf	45	46	5	9	1	0
	Toplam	148 (% 81.8)		30 (% 16.6)		3 (% 1.7)	

Tablo 1'de verilen sonuçlara dayanarak elde edilen bulgular değerlendirilirse, öğrencilerin matematik derslerinde hem öğretmenleri hem de arkadaşlarıyla daha yakın ve yüksek bir etkileşime girmeyi istedikleri görülmektedir. Dolayısıyla böyle bir sınıf ortamında öğrencilere aktif olarak etkinliklere katılma becerilerinin daha iyi bir şekilde kazandırılması beklenebilir. Ayrıca öğrencilerde özgüvenlerin istenilen düzeye gelebilmesi bakımından ilgileri doğrultusunda gerçekleştirmek istedikleri aktivitelere yönlendirilmesinin ders içindeki etkinliklere aktif katılımlarının sağlanması açısından olumlu bir adım olabileceği ileri sürülebilir.

Tablo 2: Öğrencilerin Matematik Dersine Sözel Olarak Katılımı İle İlgili İfadelere İlişkin Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

İfadeler		Cevaplar					
		Her zaman isterim		Bazen isterim		Hiç istemem	
Matematik Dersine Sözel Katılım		kız	erkek	kız	erkek	kız	erkek
7. Öğretmenden, işlenen konularla ilgili fikirlerinizi sınıf içinde serbest olarak ifade edilmesine izin vermesini ister misiniz?	4. sınıf	20	32	12	7	1	3
	5. sınıf	33	40	17	11	1	4
	Toplam	125 (% 69.1)		47 (% 26)		9 (% 5)	
8. Öğretmenin, işlenen konuyla ilgili olarak televizyonda izlemiş olduğunuz bir film ya da dinlemiş olduğunuz masal veya hikâyeleri sınıfta anlattırmasını ister misiniz?	4. sınıf	22	34	0	6	11	2
	5. sınıf	35	28	8	25	8	2
	Toplam	119 (% 65.7)		39 (% 21.5)		23 (% 12.7)	
9. Öğretmenin, sınıfta herhangi bir konu hakkında ders öncesinde sizlere hazırlıksız olarak 5-10 dakikalık konuşturma çalışmaları yaptırmasını ister misiniz?	4. sınıf	5	5	8	12	20	25
	5. sınıf	16	19	7	17	28	19
	Toplam	45 (% 24.9)		44 (% 24.3)		92 (% 50.8)	
10. Öğretmenin, matematik ders kitabı dışında okumuş olduğunuz kitap, gazete veya dergilerdeki yazıları sınıfta diğer arkadaşlarınıza anlatma fırsatı vermesini ister misiniz?	4. sınıf	15	35	15	5	3	2
	5. sınıf	26	36	23	18	2	1
	Toplam	112 (% 61.9)		61 (% 33.7)		8 (% 4.4)	
11. Öğretmenin, sınıfta tartışma, gruplar arası iletişim ve bireysel iletişim gibi konuşma etkinliklerini oyunlaştırarak yaptırmasını ister misiniz?	4. sınıf	20	31	9	4	4	7
	5. sınıf	43	41	4	10	4	4
	Toplam	135 (% 74.6)		27 (% 14.9)		19 (% 10.5)	
12. Öğretmenin, sizin matematik dersine yönelik sözel becerinizin gelişmesi için derste şiirler, hikâyeler ve masallar hakkında konuşma çalışmaları yaptırmasını ister misiniz?	4. sınıf	26	21	2	14	5	7
	5. sınıf	34	28	16	18	1	9
	Toplam	109 (% 60.2)		50 (% 27.6)		22 (% 12.2)	

b. Tablo 2'de belirtildiği üzere, anketin ikinci kısmı öğrencilerin, öğretmenlerinden matematik dersindeki sözel katılım becerileri ile ilgili beklentilerini tespit etmeye yönelik soruları içermektedir. Öğrenciler aktif olarak etkinliklere katılım becerisinde olduğu gibi derse sözel yönden katılım ifadelerinde de yüksek düzeyde bir beklenti içerisindedirler. Matematik dersi ile ilgili şiirler, masallar ve hikayeler gibi edebî ürünler üzerinde konuşma çalışmaları yapmayı isteyen öğrencilerin oranı ise % 87.2 ve ders kitabı dışında gazete veya dergilerdeki yazıları sınıfa getirerek bunları arkadaşlarına aktarmak isteyen öğrencilerin oranı % 95.6 çıkmıştır. Aynı şekilde iş-

lenen konularla ilgili olarak televizyonda izlemiş oldukları bir film ya da masal, hikâye gibi ürünleri getirmek ve bunları arkadaşlarına anlatmak isteyen öğrencilerin oranı % 87.2; sınıfta işlenen konularla ilgili olarak fikirlerini serbest bir şekilde ifade etmek isteyen öğrencilerin oranı % 95.1 ve sınıfta tartışma, gruplar arası iletişim ve bireysel iletişim gibi etkinlikleri oyunlaştırarak yapmayı isteyen öğrencilerin oranı % 89.5 bulunmuştur.

Matematik dersine sözel katılım yönünden dikkati çeken bir özellik, sınıfta 5–10 dakika hazırlıksız konuşma çalışması yaptırılmasını isteyen öğrencilerin oranının % 49.2'da kalmış olmasıdır. Bu durum, öğrencilerin hazırlıksız konuşmalar için cesaret sahibi olmadıklarını göstermektedir. Öğretmen, çalışmalarını bu noktada yoğunlaştırmalı ve öğrencilerle birlikte yapacağı etkinliklerle bu sorunu çözmeye çalışmalıdır.

Tablo 3: Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Konuları Yazarak Katılımı İle İlgili İfadelere İlişkin Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

İfadeler		Cevaplar					
		Her zaman isterim		Bazen isterim		Hiç istemem	
Matematik Dersinde Yazma Etkinliklerine Katılım		kız	erkek	kız	erkek	kız	erkek
13. Öğretmenin, her matematik dersinde sürekli yazı yazdırmasını ister misiniz?	4. sınıf	3	7	5	7	25	28
	5. sınıf	0	3	11	16	40	36
	Toplam	13 (% 7.2)		39 (% 21.5)		129 (% 71.3)	
14. Öğretmenin, gazete ve dergilerdeki resimlerden veya yazılardan hareket ederek matematik dersine yönelik yazma çalışmaları yaptırmasını ister misiniz?	4. sınıf	13	19	20	23	33	42
	5. sınıf	21	11	15	30	15	14
	Toplam	64 (% 35.4)		88 (% 48.6)		29 (% 16)	
15. Öğretmenin, matematik dersinde problemleri yazarak çözümlemesini ister misiniz?	4. sınıf	14	16	15	12	4	14
	5. sınıf	23	23	9	18	19	14
	Toplam	76 (% 42)		54 (% 29.8)		51 (% 28.2)	
16. Öğretmenin, matematik dersinde işlenen konuyla ilgili özet yazdırmasını ister misiniz?	4. sınıf	20	31	7	4	6	7
	5. sınıf	32	23	13	13	6	19
	Toplam	106 (% 58.6)		37 (% 20.4)		38 (% 21)	
17. Öğretmenin, sınıf içindeki ya da okuldaki etkinlik köşelerine sizlerden matematik dersine yönelik yazılar beklemesini ister misiniz?	4. sınıf	6	17	10	9	17	16
	5. sınıf	18	12	16	18	17	25
	Toplam	53 (% 29.3)		53 (% 29.3)		75 (% 41.4)	
18. Öğretmenin, matematik dersinde işlenen ve günlük hayatla ilgili konularda yazma çalışmaları yaptırmasını ister misiniz?	4. sınıf	6	16	6	5	21	21
	5. sınıf	19	9	13	20	19	26
	Toplam	50 (% 27.6)		44 (% 24.3)		87 (% 48.1)	

c. Tablo 3'e göre, öğrencilerin matematik dersinde yazı yazmaya karşı oldukça isteksiz oldukları görülmektedir. Öğretmenin matematik dersinde sürekli olarak yazı yazdırmasını isteyen öğrencilerin oranı % 28.7 olmuştur. Öğrencilerde matematik dersinde yazmaya ilişkin görülen bu isteksizliğin nedeni, yazılması için verilen konuların güncel ve ilgi çekici konular olmanın aksine klasik konular ya da problemler olmasından ileri geldiği söylenebilir. Öğrencinin yaratıcılığını esas alan matematik ile ilgili konularda yazma isteğinin biraz daha yukarılara çıktığı görülmektedir.

Örneğin; günlük hayatlarıyla ilgili olarak matematik dersinde işlenen konulara yönelik yazılar yazmayı isteyen öğrencilerin oranı % 51,9; sınıf içi veya okuldaki etkinlik köşelerine matematik ile ilgili yazılar yazmayı isteyen öğrencilerin oranı % 58,6; gazete ve dergilerdeki konulardan hareket ederek yazılar yazmayı isteyen öğrencilerin oranı % 84 olmuştur. Bunun dışında öğretmenin matematik derslerinde problemleri yazarak çözümlemesini isteyen öğrencilerin oranı % 71.8 bulunmuştur. Buna karşın öğretmenlerinden ders sonunda işlenen konu ile ilgili özet yazdırmasını öğrencilerin % 79'unun her zaman istedikleri tespit edilmiştir.

Yazı yazmaya karşı bu denli isteksizliğin en büyük sebebi öğrencilerin 4. ve 5. sınıfa gelinceye dek ilgisini çeken ya da çekmeyen çeşitli yazı yazma aktivitelerine katılması; bunun sonucunda bu beceriye yönelik olumsuz tutum beslemeleri olabilir. Bunu gidermek için de öğrenciler yazmaya karşı güdülenmelidir. Bu beceriyi geliştirmek için çeşitli araştırmalar, denemeler, açıklamalar yapılmalı, bunlarla ilgili bilgiler verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin kendi düzeyine uygun duygu, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilmelidir.

Tablo 4: Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Konuları Okuma İle İlgili İfadelere İlişkin Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

İfadeler		Cevaplar					
		Her zaman isterim		Bazen isterim		Hiç istemem	
Matematik Dersinde Okuma Etkinliklerine Katılım		kız	erkek	kız	erkek	kız	erkek
19. Öğretmenin, dergilerden, kitaplardan veya günlük gazetelerden matematik ile ilgili beğenilen yazıların sınıfta okunmasına izin vermesini ister misiniz?	4. sınıf	25	35	8	6	0	1
	5. sınıf	36	35	15	17	0	3
	Toplam	131 (% 72.4)		46 (% 25.4)		4 (% 2.2)	
20. Sınıfa ait ve seviyeye uygun yazılardan oluşan matematik dersine yönelik kitapların bulunduğu bir kitaplık bulunmasını ister misiniz?	4. sınıf	31	31	2	6	0	5
	5. sınıf	44	40	7	14	0	1
	Toplam	146 (% 80.7)		29 (% 16)		6 (% 3.3)	
21. Öğretmenin, haftalık matematik ders saatlerinden bir saatini konu ile ilgili serbest okumaya ayırmasını ister misiniz?	4. sınıf	22	24	4	12	7	6
	5. sınıf	31	33	16	18	4	4
	Toplam	110 (% 60.8)		50 (% 27.6)		21 (% 11.6)	
22. Öğretmenin, okuma ilginizin artması için seviyenize uygun yeni çıkan matematik ile ilgili kitapları sınıfa getirerek size tanıtmasını ister misiniz?	4. sınıf	27	34	6	5	0	3
	5. sınıf	43	32	8	20	0	3
	Toplam	136 (% 75.1)		39 (% 21.5)		6 (% 3.3)	

d. Tablo 4'te gösterildiği üzere öğrencilerin, okuma becerisine yönelik olarak öğretmenlerden beklentilerinin oldukça yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Örneğin; öğretmenin matematik derslerinden birini konuya yönelik serbest okumaya ayırmasını isteyen öğrencilerin oranı % 88.4; öğretmenin, seviyelerine uygun matematik ile ilgili kitapları sınıfa getirerek kendilerine tanıtmasını isteyen öğrencilerin oranı % 96.6 ve öğretmenden, sınıfta seviyelerine uygun matematik ile ilgili kitaplardan oluşan bir sınıf kitaplığının bulunmasını isteyen öğrencilerin oranı da % 96.7 olmuştur. Bu oranlar, öğrencilerin matematik dersi ile ilgili konulara ilişkin büyük bir okuma merakı içinde olduklarını göstermektedir. Öğretmene düşen görev, bu sorumluluğu hissetmek ve öğrencileri yönlendirmektir.

Tablo 5: Öğrencilerin, Matematik Dersi Konularına Yer Verme Durumu İle İlgili İfadelere İlişkin Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

İfadeler		Cevaplar					
		Her zaman isterim		Bazen isterim		Hiç istemem	
Matematik Konularına Yönelim		kız	erkek	kız	erkek	kız	erkek
23. Öğretmenin, matematik konuları için daha fazla zaman ayırmasını ister misiniz?	4. sınıf	26	33	7	8	0	1
	5. sınıf	27	38	20	16	4	1
	Toplam	124 (% 68.5)		51 (% 28.2)		6 (% 3.3)	
24. Öğretmenin, matematik konularını işlerken önce somut örnekler verip daha sonra konuyu anlatmasını ister misiniz?	4. sınıf	21	29	4	7	8	6
	5. sınıf	31	30	8	19	12	6
	Toplam	111 (% 61.3)		38 (% 21)		32 (% 17.7)	
25. Öğretmenin, matematik konularını işlerken sizlerden problemlerin çözümünde kullanılabilecek öneriler beklemesini ister misiniz?	4. sınıf	25	31	8	10	0	1
	5. sınıf	32	32	12	22	7	1
	Toplam	120 (% 66.3)		52 (% 28.7)		9 (% 5)	
26. Öğretmenin, sınıfta öğrenilen matematik konularını pekiştirmek için ev ödevi vermesini ister misiniz?	4. sınıf	28	40	1	2	4	0
	5. sınıf	34	20	8	20	9	15
	Toplam	122 (% 67.4)		31 (% 17.1)		28 (% 15.5)	
27. Öğretmenin, derse başlamadan önce bu konuların hayatta ne zaman ve nerelerde işinize yarayacağını söyleyerek bir ön hazırlık yapmasını ister misiniz?	4. sınıf	29	34	4	8	33	42
	5. sınıf	34	30	14	24	3	1
	Toplam	127 (% 70.2)		50 (% 27.6)		4 (% 2.2)	

e. Tablo 5'e göre, öğrencilerin matematik dersinde işlenen konulara ilişkin beklentileri bize iki noktada bilgi vermektedir. Bunlardan birincisi, öğrenciler matematik dersinin konularını önemsemektedir. İkincisi ise, öğrenciler matematik konularını işlerken güdülenmeye ihtiyaç duymaktadırlar.

Tablo 6: Öğrencilerin Matematik Dersinde Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili İfadelere İlişkin Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

İfadeler		Cevaplar					
		Her zaman isterim		Bazen isterim		Hiç istemem	
Matematik Dersinde Ölçme ve Değerlendirme		kız	erkek	kız	erkek	kız	erkek
28. Öğretmenin, dersin sonunda üç beş dakikalık bir süre içinde işlenen konuyu özetlemesini ister misiniz?	4. sınıf	30	38	2	3	1	1
	5. sınıf	35	36	7	14	9	5
	Toplam	139 (% 76.8)		26 (% 14.4)		16 (% 8.8)	
29. Öğretmenin, matematik dersi sınavlarını test şeklinde yapmasını ister misiniz?	4. sınıf	25	35	2	6	6	1
	5. sınıf	32	51	6	4	13	0
	Toplam	143 (% 79)		18 (% 9.9)		20 (% 11)	
30. Öğretmenin, gerçekleştirilen her proje çalışmasından ya da grup etkinliğinden sonra bir değerlendirme yapmasını ister misiniz?	4. sınıf	20	31	5	10	8	1
	5. sınıf	30	30	8	22	13	3
	Toplam	111 (% 61.3)		45 (% 24.9)		25 (% 13.8)	

f. Tablo 6'daki bilgilere bakıldığında öğrencilerin matematik dersinde öğretmeninden işlenmiş olan konuların dersin sonunda özetlenmesini istemektedirler. Bunun yanında öğrenciler matematik dersiyle ilgili ölçme ve değerlendirmenin test şeklinde olmasını yüksek oranda isterken (% 88,9), aynı öğrenciler yapılacak ölçme değerlendirmenin yeni öğretim programında belirtildiği gibi performansın ve proje çalışmalarının değerlendirilmesi yönünde de (% 86,2) görüş bildirmişlerdir.

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki anlamlılıklarına ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmaya örneklem olarak alınan gruba ait bağımsız değişkenler, sınıf ve cinsiyettir. Bu bağımsız değişkenlerin ankette yer alan maddeler üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sınıf değişkeninin anket sorularına ilişkin alt boyutlara bakıldığında matematik konularına yönelim ile ölçme ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun dışında ölçme aracını meydana getiren 30 madde için genel bir değerlendirmeye gidildiğinde yine 4. ve 5. sınıflar arasında istatistikî bakımdan anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur (Tablo 7).

Tablo 7: Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre, Matematik Dersine Giren Sınıf Öğretmenlerinden Beklentilerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Matematik Dersi Etkinliklerine Aktif Katılım	4. sınıf	75	1.284	.302	179	.361	.719
	5. sınıf	106	1.298	.230			
Sözel Katılım	4. sınıf	75	1.608	.367	179	1.511	.133
	5. sınıf	106	1.534	.293			
Yazma Etkinlikleri	4. sınıf	75	1.980	.508	179	1.401	.163
	5. sınıf	106	2.088	.512			
Okuma Etkinlikleri	4. sınıf	75	1.310	.362	179	.573	.568
	5. sınıf	106	1.342	.375			
Matematik Konularına Yönelim	4. sınıf	75	1.264	.349	179	4.373	.000**
	5. sınıf	106	1.530	.437			
Ölçme ve Değerlendirme	4. sınıf	75	1.284	.437	179	2.340	.020*
	5. sınıf	106	1.462	.545			
Genel (Ölçme Aracının Tüm Boyutları)	4. sınıf	75	1.488	.222	179	2.125	.035*
	5. sınıf	106	1.564	.246			

*p<.05 (%5 seviyesinde önemli)
**p<.01 (%1 seviyesinde önemli)

Buna göre sınıf düzeyi değişkeninin hangi anket soruları üzerinde anlamlı fark oluşturduğunu bulmak amacıyla her bir anket maddesi üzerinde t-testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 8'de sınıf düzeyi değişkeninin üzerinde anlamlı fark oluşturduğu maddeler verilmiştir. Bu maddelerden birincisi olan 4. soruya göre, 4. sınıf öğrencilerinin 1.186 ve 5. sınıf öğrencilerinin ise 1.349 ortalamaya sahip olmasından dolayı matematik dersinde bilgisayar veya VCD kullanılmasını 4. sınıf öğrencileri 5. sınıf öğrencilerine göre daha çok istemektedir [$t_{(179)}$=2.236, p<.05].

Sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı fark oluşturduğu 9. soruya göre, 4. sınıf öğrencilerinin 2.466 ve 5. sınıf öğrencilerinin ise 2.113 ortalamaya sahip olmasından dolayı ders öncesi hazırlıksız olarak konuşma yaptırılmasını 5. sınıf öğrencileri 4. sınıf öğrencilerine göre daha fazla istemektedir. Bu sonuca göre, 4. sınıf ve 5. sınıf öğrencilerinin bu ifadeye ilişkin beklentilerinin farklı düzeyde olduğu söylenebilir [$t_{(179)}$=2.869, p<.01].

Bu bağımsız değişkenin anlamlı fark oluşturduğu 14. soruya göre, 4. sınıf öğrencilerinin 1.573 ve 5. sınıf öğrencilerinin ise 1.971 ortalamaya sahip olmasından dolayı gazete ve dergilerdeki konulara ya da problemlere dayanarak yazma çalışmaları yaptırılmasını 4. sınıf öğrencileri 5. sınıf öğrencilerine göre daha fazla istemektedir [$t_{(179)}$=3.968, p<.01].

Tablo 8: Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre, Matematik Dersine Giren Sınıf Öğretmenlerinden Beklentilerine Yönelik Anlamlı Fark Tespit Edilen İfadelere Ait Ortalama, t ve p Değerleri

Madde	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
4	4. sınıf	75	1,1867	.48472	179	2.236	.027*
	5. sınıf	106	1,3491	.47894			
9	4. sınıf	75	2,4667	.72286	179	2.869	.005**
	5. sınıf	106	2,1132	.87636			
14	4. sınıf	75	1,5733	.49792	179	3.968	.000**
	5. sınıf	106	1,9717	.76167			
19	4. sınıf	75	1,2133	.44398	179	1.919	.057*
	5. sınıf	106	1,3585	.53787			
23	4. sınıf	75	1,2267	.45242	179	2.569	.011*
	5. sınıf	106	1,4340	.58585			
25	4. sınıf	75	1,2667	.47458	179	2.365	.019*
	5. sınıf	106	1,4717	.63557			
26	4. sınıf	75	1,1467	.48472	179	5.425	.000**
	5. sınıf	106	1,7170	.81363			
27	4. sınıf	75	1,1600	.36907	179	3.657	.000**
	5. sınıf	106	1,4340	.56936			
28	4. sınıf	75	1,1200	.40135	179	3.728	.000**
	5. sınıf	106	1,4623	.71945			

*p<.05 (%5 seviyesinde önemli)
**p<.01 (%1 seviyesinde önemli)

Sınıf düzeyi değişkeninin üzerinde anlamlı fark oluşturduğu 23. soruya göre, 4. sınıf öğrencilerinin 1.226 ve 5. sınıf öğrencilerinin ise 1.434 ortalamaya sahip olmasından dolayı matematik ders saatinin artırılmasını 4. sınıf öğrencileri 5. sınıf öğrencilerine göre daha fazla beklemektedir [$t_{(179)}$=2.569, p<.05].

Sınıf düzeyi değişkeninin üzerinde anlamlı fark oluşturduğu bir başka madde olan 25. soruya göre, 4. sınıf öğrencilerinin 1.266 ve 5. sınıf öğrencilerinin ise 1.471 ortalamaya sahip olmasından dolayı matematik problemlerini çözerken çözüm önerile-

ri ortaya koymayı 4. sınıf öğrencileri 5. sınıf öğrencilerine göre daha fazla beklemektedir [$t_{(179)}$=2.365, p≤.05].

Sınıf düzeyi değişkeninin üzerinde anlamlı fark oluşturduğu 26. soruya göre, 4. sınıf öğrencilerinin 1.146 ve 5. sınıf öğrencilerinin ise 1.717 ortalamaya sahip olmasından dolayı öğrenilen matematik konularını pekiştirmek için ev ödevi verilmesini 4. sınıf öğrencileri 5. sınıf öğrencilere göre daha fazla istemektedir. Bu sonuca göre, 4. sınıf ve 5. sınıf öğrencilerinin bu ifadeye ilişkin beklentilerinin farklı düzeyde olduğu söylenebilir [$t_{(179)}$=5.425, p<.01].

Sınıf düzeyi değişkeninin üzerinde anlamlı fark oluşturduğu 27. soruya göre, 4. sınıf öğrencilerinin 1.160 ve 5. sınıf öğrencilerinin ise 1.434 ortalamaya sahip olmasından dolayı matematik dersi içeriğinin önemine yönelik ön hazırlık yapılmasını 4. sınıf öğrencileri 5. sınıf öğrencilerine göre daha fazla beklemektedir [$t_{(179)}$=3.657, p≤.01].

Sınıf düzeyi değişkeninin üzerinde anlamlı fark oluşturduğu 28. soruya göre, 4. sınıf öğrencilerinin 1.120 ve 5. sınıf öğrencilerinin ise 1.462 ortalamaya sahip olmasından dolayı ders sonunda konunun özetlenmesini 4. sınıf öğrencileri 5. sınıf öğrencilerine göre daha fazla beklemektedir [$t_{(179)}$=3.728, p≤.01].

Tablo 9: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre, Matematik Dersine Giren Sınıf Öğretmenlerinden Beklentilerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Matematik Dersi Etkinliklerine Aktif Katılım	kız	84	1.335	.280	179	2.048	.042*
	erkek	97	1.256	.240			
Sözel Katılım	kız	84	1.589	.345	179	.915	.362
	erkek	97	1.544	.310			
Yazma Etkinlikleri	kız	84	2.027	.476	179	.378	.706
	erkek	97	2.056	.544			
Okuma Etkinlikleri	kız	84	1.261	.333	179	2.291	.023*
	erkek	97	1.386	.390			
Matematik Konularına Yönelim	kız	84	1.428	.480	179	.256	.798
	erkek	97	1.412	.369			
Ölçme ve Değerlendirme	kız	84	1.515	.623	179	3.206	.002**
	erkek	97	1.278	.352			
Genel (Ölçme Aracının Tüm Boyutları)	kız	84	1.548	.279	179	.807	.421
	erkek	97	1.519	.198			

*p<.05 (%5 seviyesinde önemli)
**p<.01 (%1 seviyesinde önemli)

Tablo 9'da görüldüğü üzere, cinsiyet bağımsız değişkeninin anketin sınıf içi etkinliklere aktif katılım, okuma etkinlikleri ile ölçme ve değerlendirme alt boyutları üzerinde anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür.

Buna karşın cinsiyet değişkeninin hangi anket soruları üzerinde anlamlı fark oluşturduğunu bulmak amacıyla her bir anket maddesi üzerinde t-testi gerçekleştiril-

miştir. Tablo 10'da cinsiyet değişkeninin üzerinde anlamlı fark oluşturduğu maddeler verilmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre, Matematik Dersine Giren Sınıf Öğretmenlerinden Beklentilerine Yönelik Anlamlı Fark Tespit Edilen İfadelere Ait Ortalama, t ve p Değerleri

Madde	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
5	kız	84	1,5952	.83765	179	3.299	.001**
	erkek	97	1,2680	.46805			
10	kız	84	1,5714	.60690	179	3.424	.001**
	erkek	97	1,2990	.52371			
12	kız	84	1,3571	.61395	179	2.946	.004**
	erkek	97	1,6598	.74842			
13	kız	84	2,7381	.51762	179	2.002	.047*
	erkek	97	2,5567	.67653			
20	kız	84	1,1071	.31115	179	3.105	.002**
	erkek	97	1,3299	.59023			
22	kız	84	1,1667	.37492	179	2.826	.005**
	erkek	97	1,3814	.60283			
29	kız	84	1,1237	.84175	179	4.506	.000**
	erkek	97	1,5476	.36107			
30	kız	84	1,6548	.85720	179	2.262	.025*
	erkek	97	1,4124	.57287			

*p<.05 (%5 seviyesinde önemli)
**p<.01 (%1 seviyesinde önemli)

5. soruya göre, kız öğrencilerin 1.595 ve erkek öğrencilerin ise 1.268 ortalamaya sahip olmasından dolayı sınıf içinde kendilerine ilgi çekici gelen aktiviteleri gerçekleştirmeyi erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla istemektedir [$t_{(179)}$= 3.299, p<.01].

10. soruya göre, kız öğrencilerin 1.571 ve erkek öğrencilerin ise 1.299 ortalamaya sahip olmasından dolayı kitap, gazete ve dergilerdeki yazıların ya da problemlerin sınıf içine taşınmasını erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla istemektedir [$t_{(179)}$= 3.242, p<.01].

Cinsiyet değişkeninin anlamlı fark oluşturduğu 12. soruya göre, kız öğrencilerin 1.357 ve erkek öğrencilerin ise 1.659 ortalamaya sahip olmasından dolayı matematiksel sözel becerilerin gelişimi açısından derste hikâyeler ve masallar anlatılmasını kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla istemektedir [$t_{(179)}$= 2.946, p<.01].

13. soruya göre, kız öğrencilerin 2.738 ve erkek öğrencilerin ise 2.556 ortalamaya sahip olmasından dolayı sürekli yazı yazdırılmasını kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla istememektedir [$t_{(179)}$= 2.002, p<.05].

20. soruya göre, kız öğrencilerin 1.107 ve erkek öğrencilerin ise 1.329 ortalamaya sahip olmasından dolayı sınıf içinde matematik dersine yönelik bir kitaplığın bu-

lunmasını kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla istemektedir [$t_{(179)}$= 3.105, p<.01].

22. soruya göre, kız öğrencilerin 1.166 ve erkek öğrencilerin ise 1.381 ortalamaya sahip olmasından dolayı matematik dersi ile ilgili yeni çıkan kitapların sınıfa getirilerek tanıtılmasını kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla istemektedir [$t_{(179)}$= 2.826, p<.01].

29. soruya göre, kız öğrencilerin 1.123 ve erkek öğrencilerin ise 1.547 ortalamaya sahip olmasından dolayı matematik dersi sınavlarının test şeklinde yapılmasını kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla istemektedir [$t_{(179)}$= 4.506, p<.01].

Cinsiyet değişkeninin üzerinde anlamlı fark oluşturduğu son madde olan 30. soruya göre, kız öğrencilerin 1.654 ve erkek öğrencilerin ise 1.412 ortalamaya sahip olmasından dolayı sürece dayalı değerlendirme yapılmasını erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla istemektedir [$t_{(179)}$= 2.262, p<.05].

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersine giren sınıf öğretmenlerinden beklentilerini konu alan bu araştırmada, matematik dersine aktif katılım, derse sözel yönden katılım, derste yazı yazma, okuma etkinlikleri ile matematik dersinde ölçme ve değerlendirme konularında şu sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Öğrencilerin, matematik dersine aktif katılım konusunda öğretmenlerinden beklenti düzeyleri ortalaması % 75.06 oranında olmuştur. Bu oran öğrencilerin, matematik dersi etkinliklerine aktif katılımını geliştirmek için öğretmenlerinden yüksek seviyede bir beklentiye sahip olduklarını göstermektedir.

2. Öğrencilerin derse sözel yönden katılımı ile ilgili beklenti ortalaması da % 59.4 düzeyindedir. Öğrencilerin yarısından daha fazlası, sözel yönden katılımlarını geliştirecek etkinliklere matematik dersinde yer verilmesini beklemektedir.

3. Öğrencilerin, matematik dersinde yazı yazma etkinliği ile ilgili beklenti düzeyleri diğer alanlardaki uygulamalara göre daha düşüktür. Yazma aktivitesine yönelik beklenti düzeyi ortalaması % 33.35 olarak tespit edilmiştir. Buradaki beklenti oranının düşük olmasının nedeni, öğretmenlerin derslerde yazı yazmaya ağırlık vermeleri, öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumlar geliştirmeleri ve ayrıca yazılan konuların ilgi çekici olmayan, klasik konular olmasından dolayı ileri geldiği söylenebilir.

4. Öğrencilerin beklenti oranlarının en yüksek olduğu bir başka alan, matematik ile bağıntılı konulara yönelik kitapları okuma istekleridir. Öğrenciler, bu konuda ortalama % 72.25 oranında beklentiye ulaşmışlardır. Öğrenciler, matematik konularına yönelik okuma etkinlikleriyle oldukça ilgilidirler.

5. Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme konusundaki beklenti ortalamaları % 72.36 olmuştur. Öğrencilerin bir kısmı, gerçekleştirilen projelerin ya da etkinliklerin öğretmenler tarafından sürekli değerlendirilmesini, bir kısmı da sınav yapılmasını ve test yöntemiyle bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesini istemektedir.

6. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden sınıf düzeyinin, anket maddelerinin dokuzu üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Buna göre, matematik dersinde slayt, bilgisayar veya VCD kullanılmasını, gazete ve dergilerdeki konulara ya da problemlere dayanarak yazma çalışmaları yaptırılmasını, kitaplarda veya gazetelerde yer alan ilgi çekici yazıların sınıfta okunmasını, matematik ders saatinin artırılmasını, matematik problemlerini çözüm sırasında öneriler ortaya koymayı, öğrenilen matematik konularını pekiştirmek için ev ödevi verilmesini, matematik dersi içeriğinin önemine yönelik ön bilgi verilmesini, ders sonunda konunun özetlenmesini 4. sınıf öğrencileri; ders öncesi 5-10 dakika hazırlıksız olarak konu ile ilgili konuşma yaptırılmasını ise 5. sınıf öğrencileri daha çok istemektedir.

7. Cinsiyet bağımsız değişkeni ise anket maddelerinin sekizi üzerinde anlamlı fark oluşturmuştur. Buna göre, sınıf içinde kendilerine ilgi çekici gelen aktiviteleri gerçekleştirmeyi, kitap, gazete ve dergilerdeki yazıların ya da problemlerin sınıf içine taşınmasını ve her proje çalışmasından ya da grup etkinliğinden sonra bir değerlendirme yapılmasını erkek öğrenciler, kız öğrencilerden daha fazla beklemektedir. Buna karşın, matematiksel sözel becerilerin gelişimi açısından derste hikâyeler ve masallar anlatılmasını, matematik dersinde sürekli yazı yazdırılmasını, sınıf içinde matematik dersine yönelik bir kitaplığın bulunmasını, matematik dersi ile ilgili yeni çıkan kitapların sınıfa getirilerek tanıtılmasını ve matematik dersi sınavlarının test şeklinde yapılmasını ise kız öğrenciler daha fazla beklemektedir.

Öneriler

Öğrencilerin, matematik dersi etkinliklerine aktif olarak katılma isteklerine yönelik öğretmenlerden beklenti düzeylerinin çok yüksek olduğu göz önüne alınmalıdır. Bu nedenle öğretmen, öğrencilerinin aktif katılım becerilerini geliştirebilmek için ders kitabı dışında kalan etkinlikleri veya problemleri de düzenleyip sınıfa getirerek öğrencilere yaptırma; gazete ve dergilerde yer alan matematik ile ilgili yazıları öğrencilere okutma, tartışma ve dinletme gibi etkinliklere de yer vermelidir. Öğrencilerin, matematik dersinde sınıf içi iletişim sağlamada kendilerine güven duymalarını ve heyecanlarını yenmelerini sağlamak amacıyla buna ilişkin etkinlikler düzenlenmelidir. Bu amaca yönelik olarak matematik konularını canlandırma çalışmaları ve işbirliğine dayalı çalışmaları destekleyen etkinlikler yaptırılmalıdır. Matematik dersinde yazma becerisi ile konulara ilişkin çalışmalar yaptırılırken öğrencilerin ilgi alanları göz önünde bulundurulmalıdır. Ders içi konularla ilgili yapılan etkinlikler ya da düzenlenen çevre gezilerine yönelik yazdırma gibi aktiviteler matematik dersini daha ilgi çekici ve eğlenceli hâle getirebilir. Öğretmen, öğrencilerinin düzenlemiş oldukları projelerle ilgilenmeli, onları değerlendirdikten sonra yanlış yönlerini öğrencilerle birlikte düzeltmeli, doğru ve güzel yönlerini de takdir etmelidir. Öğrencilerde matematik dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla seviyeye uygun kitapların bulunduğu bir sınıf kitaplığı kurulmasına gayret edilmeli, bunun yolları aranmalıdır. Öğretmenler, zaman zaman matematik ders saatlerinden birini güncel konuları okumaya ayırmalıdır. Bu derste öğrencilere matematik alanında yeni çıkan kitapları tanıtmaya çalışmalıdır. Öğretmen, öğrencilerinin etkinliklere ve problem çözümlerine aktif katılım, sözel yönden katılım ve projeler hazırlama gibi temel beceri alanlarındaki ilerlemelerini sürekli değerlendirmeli ve çalışmalarını aldığı sonuçlara göre yürütmelidir.

Kaynakça

AÇIKGÖZ, K. (1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme.** Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

BÜYÜKKARAGÖZ, S. & ÇİVİ, C. (1998). **Genel Öğretim Metodları.** Konya: Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

CHENG, Simon ve STARKS, Brian. (2002). *Racial differences in the effects of significant others on students' educational expectations*, **Sociology of Education** , Vol. 75 (October): 306-327.

FINDIKÇI, İ. (1997). *"Yine Öğretmenler Yeni Öğretmenler"*, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi,** s. 27, Ankara.

FUNKHOUSER, Charles P. (1994). *First grade teacher expectations in mathematics*, (25.10.2007 tarihinde http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/5c/12.pdf internet adresinden alınmıştır)

GÖRGEN, İ. & TAHTA, H. (2005). *Liselerde Matematik Öğretimi Sürecindeki Öğretmen Davranışları ile Öğrenci Beklentilerinin Karşılaştırılması*, **Millî Eğitim Dergisi** , Sayı: 166, Bahar.

HANNULA, S. Markku. (2002). *Attitude towards mathematics:emotions, expectations and values,* **Educational Studies in Mathematics** , 49: 25-46.

JAMAR Idorenyin, ve PİTTS, Vanessa R. (2005). *High expectations: A"how" of achieving equitable mathematics classrooms, The Continuing Spirit of Brown*, **The Negro Educational Review** , Vol. 56, Nos. 2 & 3.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). (2004). **İlköğretim 4.–5. Sınıf Matematik Dersi Programı** , (Internet:http//ttkb.meb.gov.tr–05.12.2005 tarihinde alınmıştır).

ÖZKAN, R. (2005). *"Birey ve Toplum Gelişiminde Öğretmenlik Mesleğinin Önemi"*, **Millî Eğitim Dergisi,** Sayı:166, Bahar.

ÖZTÜRK, F. G. (2004). *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında Çalgısı "Şan" Olan Öğrencilerin Ses Eğitiminden Beklentileri*, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Cilt 24, Sayı 1, 177-189.

RUBIE ve DAVIES, Christine. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships, Psychology in The Schools, Vol.43(5). www.interscience.wiley.com.

SMEAD, Valerie S. and CHASE, Clinton I. (1981). Student expectations as they relate to achievement in eight grade mathematics. **Journal of Educational Research** , Vol 75 (2).

ÜNLÜÖNEN, K. & BOYLU, Y. (2005). *Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Beklenti ve Algılamalarındaki Değişimin Karşılaştırılması (2000-2001 ve 2003-2004 Öğretim Yılları)*, **Millî Eğitim Dergisi,** Sayı: 166, Bahar.

YILDIZ, İsmet ve UYANIK, Neslihan. (2004). *Günümüz matematik eğitimi ve yakın çevre etkileri*, **Kastamonu Eğitim Dergisi** , Cilt:12 No:2, s. 437-442.

THE EXPECTATIONS OF THE FORTH AND FIFTH GRADES PRIMARY STUDENTS FROM THEIR TEACHERS FOR MATHEMATICS LESSON IN ACCORDANCE WITH 2004 PRIMARY MATHEMATICS EDUCATION PROGRAMME

Yasin GÖKBULUT*

Selami YANGIN**

Sabri SİDEKLİ***

Abstract

Teaching methods that teachers used in Maths, behaviours inside and outside the classroom as being chief ; too many factors affects the students' attitudes and expectations towarsds Maths. The aim of this study is to establish the expectations of forth and fifth gardes form their Maths teachers in accordance with the renewed teaching programme. This study is carried out with 181 students in spring term in 2004-2005 education year. As data collection tool, "the scale of the expectations of the students form their Maths teachers" is used in tis study carried out in general research model. Cronbach Alpha Realibility (güvenirlik) Coefficiency is 0.78. As a result of this study; it is established that the expectations of the students from their Maths teachers towards the need to support the active and verbal participation in the activities inside the lesson, to do activities on the solutions of the attention taker problems are at a higher level.

Key Words: Teaching maths, teacher's behaviour, students' expectations, education, teaching

* Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Tokat.

** Dicle University, Siirt Faculty of Education, Siirt.

*** Muğla University, Faculty of Education, Muğla.

İNKILAPÇI VE MUHAFAZAKÂR DEVLET-TOPLUM ANLAYIŞLARININ EĞİTİM VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDEKİ YANSIMALARI

Abdulvahap ÖZPOLAT*

Özet

Öğretmenlerin ve kurumsal eğitimin en geniş anlamdaki rolü, belli anlayışlar paralelinde toplumun kültürünü inşa etmek, toplumsal örgütlenmeye katkıda bulunmak ve bu anlamda oluşan yapıyı korumaktır. Söz konusu roller, birbirinden tamamen ayrıştırılamasa da çeşitli toplumsal koşullar altında biri diğerine göre daha baskın olabilmektedir. Toplumların inkılapçı bir zihniyetle kendilerini kültürel açıdan yeniden üretme, sosyal-siyasal yapıyı yeniden inşa etmeye çalıştıkları dönemlerde toplumu/kültürü **"kurma/inşa etme"** rolü; yaratılan kültürü ve sosyal-siyasal yapıyı muhafaza etme anlayışının öne çıktığı dönemlerde de toplumu/kültürü **"koruma"** rolü önem kazanır. Bunlardan toplumu kurma rolünün daha acil ve daha önemli bir ihtiyacı karşılaması nedeniyle, toplumların inkılâpçı dönemlerinde muhafazakâr dönemlerine oranla, kurumsal eğitim ve öğretmenlik mesleğinin öneminin daha arttığı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Toplum, toplumsal değişme, toplumsal zihniyet, eğitim, öğretmenlik, öğretmen, rol, statü, inkılapçılık, muhafazakârlık

Giriş

Toplumlar, yaşadıkları toplumsal değişme süreçleri, coğrafi koşullar, tarihlerinden devraldıkları sosyo-kültürel miras ve diğer birçok unsurun etkisi altında yapı, zihniyet ve tavır farklılıkları gösterebilirler. Buna göre toplumlar; bireyi veya toplumu merkeze alma açısından bireyci-toplumcu; üretim-tüketim-pazar ilişkileri açısından tarım-sanayi; sosyo-ekonomik gelişmişlik durumları açısından geri kalmış-gelişmiş olarak sınıflandırılabildikleri gibi toplumsal tavır ve zihniyet açısından da inkılapçı veya muhafazakar olarak nitelendirilebilirler.

Zira toplumsal değişmenin yönü ve biçimi, ister Marxçı yaklaşımdaki gibi döngüsel-helezonik-evrimci; ister Comte, Durkheim, Spencer veya Gökalp'in açıkladığı gibi doğrusal-evrimci kabul edilsin toplumların sosyal tavır ve anlayışlarının belirli dönemleri, toplumsal algıda **"inkılapçı"** veya **"muhafazakâr"** görünümde şekillenir ve öyle nitelenir. Çeşitli sosyal şartlar altında genel bir görünüm olarak devlet ve toplumun geniş kesimleri toplumsal ilişkilerinde, düşünce, davranış, inanç, doktrin, ideoloji vb. tercih ve tavırlarında muhafazakâr veya inkılapçı özellik gösterirler.

* Dr.; Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi ve Başkan Yardımcısı, Ankara.

İnceleme konusuyla ilişkili olması nedeniyle, devletin-toplumun muhafazakâr veya inkılâpçı oluşu ile eğitim kurumu ve öğretmenlik mesleği arasında ne tür bir nedensellik ilişkisi bulunduğu sorusu önem kazanmaktadır. Bu soru etrafındaki bir çözümleme, toplumsal zihniyet özellikleri ile eğitim arasında var olan ilişkinin anlaşılmasına da önemli katkılar sağlayacaktır. Ancak konunun, sosyoloji ve eğitim biliminin ortak ve temel bir konusu olduğu dikkate alındığında bunun bir makale sınırı içinde bütün boyutlarıyla ele alınmasının mümkün olmayacağı muhakkaktır. Bu nedenle konu, öğretmenlik mesleği ile öğretmenlere toplumsal rol ve statü bağlamında devlet ve toplumun yüklediği amaçlar, görevler açısından ele alınmıştır. İncelemede öğretmenin toplumsal rol ve statüsündeki değişmeler, toplumların inkılapçı veya muhafazakâr dönemleri ekseninde açıklanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

İncelememizde sosyoloji ve eğitim literatüründen konu ile ilgili kaynaklar taranmış, bu disiplinlerin birikimi ışığında eğitim ve öğretmenlik mesleğine hangi toplumsal şartlar altında, nasıl bir görev verildiği soruları analiz edilmeye çalışılmıştır. Toplumsal zihniyet ve tavrın muhafazakâr veya inkılapçı olma özelliğine göre öğretmenlerin üstlendiği rolün, toplumsal algıda yansımasının nasıl olduğu açıklanmıştır. Konunun bütün boyutlarıyla ele alınmasının bir makale sınırlılığı içinde mümkün olmaması nedeniyle daha çok kuramsal çerçeveye ağırlık verilmiştir.

İncelemede niteleyici olarak inkılapçılık ve muhafazakârlık olmak üzere iki temel kavram kullanılmıştır. **"İnkılapçılık"** kavramı ile toplumun ve devletin sosyal-siyasal yapı ve kültürel açıdan kendini yeniden üretme, inşa etme, aktif hâle getirme tavır ve zihniyetinin yaygın olması durumu ifade edilmiştir. **"Muhafazakârlık"** kavramı ile de kendini yeniden inşa eden devletin ve toplumun ürettiği sosyal-siyasal yapı ve kültürü ısrarlı bir şekilde koruma, yaşatma tavır ve zihniyetinin yaygın olması durumu kastedilmiştir.

1. Toplumsal Zihniyet Olarak İnkılapçılık ve Muhafazakârlık

Muhafazakârlık kavramı, sosyolojik anlamıyla var olanın korunması, değişimden yana olmayan toplumsal bir tavır ve zihniyet biçimini anlatır. Mevcut sosyal yapıya paralel olarak siyasi ve ekonomik sistemin de şu veya bu şekilde değişime uğratılmasına karşı çıkar. Değişmeden yana olmadığı için tarih içinde ve geleneğin etkisiyle oluşmuş değerlere yaslanma, onları değişmenin ortaya çıkardığı normlara, yeniliklere karşı savunma ihtiyacını duyar (Bulaç, 1990, 161). Genel olarak toprak, aile, lonca, sınıf ve dine dayalı bir toplumsal örgütlenme; toplumsal olanın önceliği, kutsal olanın gerekliliği, sınıfsal yapıya dayalı katı hiyerarşi, tarihsellik ve toplumsal unsurların karşılıklı bağımlılığa sahip oluş özellikleri gösterir (Bottomore, Nisbet, 1990: 97–133). Muhafazakârlara göre **"mevcut olan"**, uzun bir tecrübenin birikimi sonucu meydana gelmiştir. Bu nedenle değerlidir ve korunması gerekir. Köseoğlu, toplumların muhafazakârlık dönemini **"kültürel soğuma"** kavramıyla açıklar. Öyle ki muhafazakârlık, kültürel gelişmenin tabiatında vardır. Kültür soğudukça, yani sosyal gerilim düştükçe sosyal kurumlarda ve bireylerde var olanın korunması eğilimleri artar. Bazı kurumlar, değişen şartlar karşısında kendilerini yenileyemedikleri için varlık nedenleri olan görevleri yerine getiremez olurlar. Bu değişimi anlamlandıramayan dolayısıyla da hayata yansıtamayan kültür, yaratıcılığını yitirdiği için yenilikleri gerçekleştiremez ve muhafazakârlaşır (Köseoğlu, 1990, 465–466).

Toplumlarda inkılap siyasal, kültürel, hukuksal veya bilimsel alanların her birinde ayrı ayrı görülebileceği gibi bunların tümünü veya birkaçını kapsayan biçimlerde de görülebilir. İnkılap, toplumda meydana gelen kapsamlı değişmeyi, bir hâlden diğer hâle geçmeyi ifade eder.

Toplumların hayatında inkılap, dengeli bir yenileşme ve reform biçiminde veya toplumsal değişmelerin en radikali olan ihtilal biçiminde görülebilir. Fakat zamanla her inkılâp, kendi muhafazakârlarını yaratarak inkılâpçılık özelliğini yitirmeye başlar. Toplumsal zihniyet ve kültür gittikçe muhafazakârlaşır. Hemen hemen her toplum inkılapçı bir ruhla yarattığı kendi kültürünün zamanla muhafazakârı olur. Buna göre her inkılâpçı toplum, kendi muhafazakârlarını yaratırken, aynı zamanda her muhafazakâr toplum da kendi inkılâpçılarını yaratır. Marshall, inkılapçılık ve muhafazakârlık arasındaki karşılıklı bu doğurganlık ilişkisini, "inkılâp sonrasında eski düzenin çeşitli unsurlarının inkılabın meyvesi olan idealist hedeflerin yönünü şaşırtarak yaşamaya devam edecekleri" varsayımıyla açıklar (1999, 355). İnkılabın muhafazakârlaşması bir biçimde toplumsal zihniyeti değiştirir. Toplum, tekrar, fakat yeni bir muhafazakârlık dönemi yaşamaya başlar. Söz konusu yeni muhafazakârlık, kendisini meydana getiren inkılabın getirdiği ama zamanla inkılapçılığını yitiren değerlere, normlara dayanır ve onları korur.

Muhafazakârlıktan inkılapçılığa geçiş, kültürel sisteme, toplumun tarihsel-toplumsal mirasından farklılık gösteren yeni kültürel unsurların katılmasıyla başlar. W. Ogburn, bu durumu kültürel evrim açısından **"buluş"** aşaması olarak kavramlaştırır (Kongar, 1995, 168-172). Bu, bir bakıma muhafazakârlığın içinde beslediği inkılapçı düşüncenin harekete geçmesidir. Çünkü kültürel birikime maddi-manevi yeni kültür ögelerinin katılması, toplumdaki eski-yeni ikilemini güçlendirir. Toplumsal değişme sürecinin bir aşamasında, eski ile yeni arasındaki farklılaşma derinleşir. Ancak, kültürel sisteme katılan yeni ögeler, yapının diğer bazı ögelerini zamanla değiştirerek kendisine uyarlar. Toplum, bünyesine meydana gelen kültür boşluğunu doldurmak için kültür üretme hızını artırır.

Toplumun kültür üretme hızındaki bu artış, toplumsal dinamizme aynı oranda yansır. Toplumsal değişme sürecinin bu aşamasında toplumsal örgütlenme, kurumlar, ilişkiler, tavırlar inkılapçı özellik kazanmaya başlar. Toplum, giderek inkılapçı kimlik kazanır.

Toplumların birer zihniyet biçimi olan ve şartlara göre toplumsal değişmenin yönü ve biçimini tayin etmede etkili olan inkılapçılık ve muhafazakârlık, sosyolojik bağlamda toplumsal-siyasal sistem ve kültür üretiminde de birer zihniyet biçimini ifade eder. Toplumlar; din, milliyet veya ideoloji ağırlıklı ya da bunların birkaçının aynı dönemde egemen olduğu muhafazakârlık dönemi yaşayabildikleri gibi aynı paradigmalar, ilk bakışta çelişki gibi görünse de toplumda inkılâpçı bir dönemin egemen unsurları da olabilirler. Yani toplumların geçirdikleri her köklü toplumsal değişim süreci, muhafazakârlık veya inkılapçılık durumunu kapsarken aynı zamanda birinden diğerine geçişi de kapsar. Buna göre toplumların göçebelikten yerleşik hayata, tarımsal üretimden sanayiye geçişi, tarihte kitlesel kabul görmüş her din, ideoloji veya toplumsal-siyasal sistemin ortaya çıkışı, muhtelif toplumlarda ve zamanlarda meydana gelen reformlar, inkılaplar ve ihtilallerin tamamı, muhafazakârlıktan inkılapçılığa geçiştir.

Türk tarihinde mutlakıyetten meşrutiyete, ondan da cumhuriyet yönetimine; imparatorluktan ulus devlete, geleneksellikten modernizme, tarımdan sanayiye geçişler birer yeniden toplumsal inşa ve inkılap hareketleri olmuştur. Ancak bütün bu inkılapçı dönemlerin öncesi ve sonrasında birer muhafazakârlık dönemi de yaşanmıştır. Bu süreçte birer toplumsal dinamik olarak din, milliyet ve çeşitli ideolojiler toplumsal değişme ile ilgili farklı zamanlarda farklı roller üstlenmişlerdir. Örneğin; din, Osmanlı Devleti'nin kuruluş ve yükselme dönemlerinde inkılapçılığın hazırlayıcı unsuru iken modernleşme döneminde muhafazakârlığı temsil etmeye başlamıştır. Milliyetçilik, Meşrutiyet ve Cumhuriyet Döneminde inkılapçılığı beslerken günümüzde küreselleşme süreci karşısında muhafazakârlığı temsil etmeye başlamıştır.

Toplumsal-siyasal yapıya hâkim olan zihniyetin ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sosyal tutumun muhafazakâr veya inkılapçı karakterde özellikler göstermesi eğitimin felsefi yapısında ve öğretmenlerin toplumsal rollerinde anlamlı değişmeler meydana getirmiştir. Aynı faktörlerin etkisiyle toplumsal kurumlar hiyerarşisinde eğitimin, meslekler hiyerarşisinde de öğretmenlerin önem sıralamasında değişme meydana geldiği görülmektedir. Çünkü bir sosyal statünün düzeyini, söz konusu statü öznesinin ürettiği mal ve/veya hizmete toplumun ve devletin verdiği önem belirler. Buna göre öğretmenlerin toplumsal statüsünde toplumun eğitime verdiği önemin düzeyi, etkili rol oynar. Bununla birlikte geçmişte ve günümüzde her toplumun eğitime ve öğretmene dair aynı duyarlık düzeyine sahip olduğunu veya bunların toplumların bütün zamanlarında aynı önem derecesiyle kıymetlendirildiğini söylemek güçtür.

Zira durgun, dindar ve tarım toplumlarında öğretmene süregelen değerleri ve gelenekleri koruma, yeni kuşaklara aktarma görevi verilirken, değişmenin başladığı ve hızlandığı geçiş dönemlerinde onlardan eski değerleri tartışmaları, yeni değerleri benimsemeleri ve yaymaları istenir. Endüstrileşmiş veya çeşitli ideolojileri benimsemiş yahut sadece rejim değiştirmiş toplumlarda yine öğretmenlere yeni değerler ve ilkeler aşılamaları için başvurulur (Akyüz, 1978, 22–23). Demek ki eğitime ve öğretmenlik mesleğine karşı bu değişken yapının izah edilebilecek çeşitli nedenlerinin yanı sıra toplumsal zihniyet faktörünün de bu tavrın oluşmasındaki etkisi göz önünde bulundurulması gereken önemli bir olgudur.

2. İnkılapçı T oplumlarda Öğretmenlik Mesleği

Okulun bir eğitim kurumu olarak ortaya çıktığı Sümerlerle birlikte eğitim-öğretim görevini uzman kişiler sıfatıyla öğretmenlerin üstlendiği ve öğretmenlik mesleğinin de böylece ortaya çıktığı kabul edilir. Pedagoji tarihi kaynaklarında belirtildiği üzere antik zamanlarda öğretmenlerin statüsünün yüksekliğine güçlü bir vurgu yapıldığı görülmektedir. Öyle ki Eski Çin'de her mevsim, okulların en yaşlı öğretmenleri için kurbanlar kesildiği (Kanad, 1948, 32), Eski Yahudilerde öğretmenlerin babaya tercih edildiği (Kansu, 1939, 17), Antik Hindistan'da öneminden dolayı öğretmenlik mesleğinin halka kapalı olduğu, sadece toplumun seçkinleri olarak Brahmanların öğretmenlik yapabildiği (Bottomore,1977, 292) belirtilmektedir.

Bununla birlikte tarihte toplumların belirli dönemlerinde öğretmenlere alışılmışın üzerinde önem verdiği görülür. Bu dönemler genellikle toplumların kendilerini sosyal-siyasal açıdan yeniden inşa ettikleri dönemlerdir. Yani toplumların inkılapçı dönemleridir. Pek çok toplumun eğitim tarihinde bunun örneklerini görmek müm-

kündür. Bu, toplumlar için bir yeniden kuruluş dönemidir. Bu dönemde kültür değişmeye açık ve toplumsal dinamizm daha güçlüdür. Toplumsal değişme talepleri artar, yeni bir kültür üretme süreci başlar. Bu süreçte toplumda yeni olanı tanıma isteğinde artış meydana gelir. Bu da eğitime ve öğretmene dönük talep hâline dönüşür. Bu talep arttıkça eğitim ve öğretmenin önemi artar. Diğer yandan inkılabın toplumsal ve siyasal öncüleri de eğitimin inşa rolünü yerine getirebilmesi için yatırımları artırır ve eğitim iş görenlerinden daha etkili biçimde yararlanmaya çalışırlar.

Bilgiseven'e göre inkılapçı toplumlarda okul ve öğretmen, toplumun moral kaynağıdır. İnkılâbın siyasi ve felsefi ilkeleri, eğitimin müfredatını, dolayısıyla ders kitaplarının içeriğini belirler. Böyle toplumların eğitimin keşif-icat rolüne ve teknik eğitime oranla sosyal bilimlere rağbeti ve ilgisi daha yüksektir. Eğitimin içeriğine verilen önem sırası sosyal konular, yeni bir idrak anlayışı, zihniyet kazandırma konuları ve teknik konular şeklinde sıralanabilir (1992, 37). Wilson'a göre de toplumların gerçekleştirdiği inkılaplar bir süre sonra öğretmenlerin rolünde de değişimlere yol açmıştır. İnkılaplarla birlikte geleneksel toplumlardaki yerleşik rol algılarında da değişiklikler olmuş ve bu değişimi yeni nesillerin yaşam biçimine taşıma görevi öğretmenlere düşmüştür (1962, 15–32.). Legemann'a göre ise toplumsal alanda meydana gelen inkılaplar öğretmenlere verilen rolü de değiştirmiştir. Bu toplumlarda öğretmenlerin rolleri daha özerk ve gelişime açık olmuştur (1993, 1–7).

Eğitim ve öğretmenlerin rolünde toplumsal zihniyete bağlı olarak görülen bu değişme dünyanın farklı toplumlarında meydana gelen bazı inkılapçı hareketlerden sonra eğitime yüklenen amaçtan da anlaşılmaktadır. Fransız Devrimi'nin Fransa eğitim sistemi üzerindeki etkisini inceleyen ve Fransız ile İngiliz eğitim sistemini karşılaştıran Planel'e göre coğrafi ve tarihsel açıdan büyük benzerlikler gösteren bu iki ülkenin eğitim sistemleri oldukça farklıdır. Ona göre Fransız Devrimi, öğretmenlere daha resmî roller yüklemiştir. Fransa'da öğretmenler daha standart metotlar kullanırlar ve daha çok programa bağlı kalırlar. Daha otoriter bir rolü benimsemişlerdir. İngiltere'de ise öğretmenlerin rolleri daha az yapılanmıştır ve öğretmenler daha resmî olmayan bir rolü benimsemişlerdir (1997, 349–373).

Akyüz'ün J. Palmero'dan aktardığına göre 1789 Fransız Devriminden sonra devrimin önderleri Danton ve arkadaşları ekmekten sonra halkın ihtiyacının eğitim olduğuna inanıyorlardı. İlkokul öğretmenlerine Cumhuriyetin kökleşmesindeki rollerinin önemi nedeniyle **"instituteur"** (kurucu) deniyordu. Buna göre öğretmenler, her pazar yetişkinlere ders verecekler, ulusal bayramlarda Fransız büyükleri ve İhtilali hakkında halka metinler okuyacaklardı… Devlet adamları arasında çok sayıda öğretmen bulunması nedeniyle III. Cumhuriyet dönemine (1871–1940) bazen **"Öğretmenler Cumhuriyeti"** denirdi (Akyüz, 1978, 19- 22). İhtilalin önderleri, daha başlangıçtan itibaren ihtilalin getirdiği hürriyet, eşitlik ve kardeşlik ilkelerinin ancak toplumun bütün kesimlerine verilecek bir **"halk eğitimi"** ve **"örgün eğitim"** yoluyla gerçekleştirilebileceğine inanıyorlardı. Bu nedenle, ihtilal öncesinde seçkinci özellik gösteren Fransız eğitim sistemi, ihtilalin siyasi ve fikri liderleri tarafından kitleselleştirilmeye başlanmıştır. Örneğin; Devrimin önderlerinden Condorcet'e göre devlet, bir **"milli birlik devleti"** olarak aynı zamanda da bir **"eğitim devleti"** dir (Aytaç, 1992, 205–211).

1948'de yapılan Çin devriminden sonra devrimin lideri Mao, eğitimi proletaryanın hizmetinde görmüştür. Mao'ya göre konusu ne olursa olsun her derste öğren-

cilere önce siyasal eğitim verilecektir. Öğretmenlerin toplumu kökten değiştirmeleri ve yeni bir insan tipi yaratmalarını isteyen Mao, böylesine önemli bir görev yüklendikleri için öğretmenleri **"insan zihninin mühendisleri"** olarak görmüştür (Akyüz, 1978, 18).

İnkılapçı toplumlarda eğitimin ve öğretmenlerin öneminin arttığı görüşünü destekleyen uygulamalar, Türk inkılabı sonrasında öğretmene verilen rolde de güçlü bir şekilde görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşu Türk toplum tarihinde inkılapçı özelliği ile anlam kazanmıştır. Bu dönemde bizzat inkılâbın önderi Mustafa Kemal'in zaman zaman öğretmenlerin inkılaba ilişkin rollerine yaptığı vurgu, öğretmenin toplumların inkılâpçı dönemlerinde statüleri ve itibarlarının düzeyi açısından dikkat çekicidir. Onun "Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir.", "Öğretmenler Cumhuriyeti biz kurduk, onu sonsuza kadar yaşatacak olan sizlersiniz" vecizelerinin yanında aşağıda alıntılanan görüşleri, inkılap koşullarında öğretmenlere verilen toplumu kurma, inşa etme rolünün önemi açısından dikkat çekicidir.

> *"... Heyeti içtimaiyeyi hedef-i hakikate, hedef-i saadete isâl için iki ordu ihtiyaç vardır. Biri vatanın hayatını kurtaran asker ordusu, diğeri milletin istikbalini yoğuran irfan ordusu." (Söylev, 163).*

> *"Muallimden, mürebbiden mahrum bir millet henüz millet olma-istidadını kesbetmemiştir. Ona alelade bir kütle denir, millet denmez. Bir kütle millet olabilmek için mutlaka muallimlere, mürebbilere muhtaçtır. Onlardır ki bir heyet-i içtimaiyeyi hakiki bir millet hâline koyarlar." (Söylev, 232).*

Atatürk inkılapları paralelinde 1923–1950 yılları arasında Türkiye'de öğretmen rollerinde görülen değişiklikleri araştıran Salmoni de inkılaplarla birlikte özellikle 1920'li ve 1930'lu yıllarda öğretmenlerin rolünün, yeni kurulan devletin aktif ve katılımcı yurttaş yetiştirmek hedefi doğrultusunda değiştiğini belirtmektedir (2001, 50- 60). Bu rol, inkılabın yayın organı *Hakimiyet-i Milliye* gazetesi yazarlarından Kazım Nami Duru tarafından "Öğretmenin devletçe verilen müfredatın dışına çıkmaması ve inkılabın altı ilkesine bağlı kalması, görevin de ötesinde meslek ahlakının bir gereğidir." şeklinde tanımlanmıştır (1934, 55-56). İsmail Hakkı Baltacıoğlu da inkılap kültürünün etkisiyle öğretmenleri bir **"devrimci güç"** olarak niteler (1944, 18-24).

Bu öğretmenler, inkılabın hedeflediği yeni insan tipini yetiştirmek üzere görevlendirilmişlerdi. İnkılabın getirdiği değerler, hayat felsefesi ve yaşam biçimini öğrencilere benimsetmek için kimi yerlerde öğretmenlerin özel bir çaba içinde olduğu da görülür. Akyüz'ün bir incelemesinde Balıkesir'in Edremit ilçesinin Hamdibey Nahiyesi Merkez Zükir Mektebi inkılapçı öğretmeni Reşit Vahit (Koral) tarafından hazırlanan 48 maddelik 1924 tarihli **"Hayat Rehberi"** adlı bir belgede vatandaşlık eğitimi, çeşitli sosyal beceriler, beden eğitimi, sağlıklı yaşam, sanat sevgisi, yerli malını kullanma gibi bir çok konuya güçlü bir vurgu yapılmak suretiyle inkılabın hedeflediği insan tipinin yetiştirilmeye çalışıldığı görülür (Akyüz, 1999, 4–12).

Abay'a göre yeni bir insan yeni bir toplum tipi ortaya koyma projesi olan Cumhuriyetin erken dönemlerinde uygulanan eğitim ve kültür politikalarının temel vasfı, milliyetçilik ve batıcılık paraleline dayalı bir sentez olan millî kültürü oluştur-

ma çabasıdır (2004, 34-35). Kurumsal eğitim üzerinden öğretmene yüklenen bu rolün Cumhuriyet Dönemi kimi edebî eserlerinde de tasvir edildiği görülmektedir. Reşat Nuri Güntekin'in **"Yeşil Gece",** Ethem İzzet Benice'nin **"On Yılın Romanı",** Halide Edip Adıvar'ın **"Vurun Kahpe'ye"** , Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun **"Panora"**, vb. romanlarda tasvir edilen öğretmen tipi (Alemdar, 1992, 119–134), sadece idealize edilen öğretmeni değil, bir ölçüde o dönemde fiilen bu mesleği icra eden öğretmenleri de temsil etmektedir.

Cumhuriyetin erken dönemlerinde yetersiz eğitim düzeylerine rağmen, toplumun kendini yeniden üretme sürecini yaşamış olması ve bu süreçte ortaya çıkan yeni inkılabın kendini eğitim kurumu üzerinden topluma benimsetme durumu, öğretmenlere her zamankinden daha fazla önem verilmesini gerektirmiştir. Çünkü Cumhuriyet rejimi, bir inkılap rejimi olması, yeni bir ulusal siyaset ve toplumsal çözüm getirmiş olması nedeniyle eğitimin ideolojik boyutuna önem veriyordu. Bu nedenle öğretmenlerin de yeni toplumsal çözümlere ortak olmalarını ve onlara sahip çıkmalarını bekliyordu (Özpolat, 2002, 60).

3. Muhafazakâr Toplumlarda Öğretmenlik Mesleği

Sosyal-siyasal açıdan inşacı ve kuşaklar arasında kültür taşıyıcısı olmaları nedeniyle öğretmenlik mesleği ve öğretmenler toplumun muhafazakâr veya inkılapçı oluşu ve bu durumunu sürdürmeleri üzerinde etkili rol oynarlar. Çünkü toplumsal kurumlardan ve mevkilerden beklenen rolün biçim, kapsam ve önemi ile toplumsal yapı özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Zira bir sosyal kurumun ve bireyin toplumsal statüsünü, söz konusu statü sahibinin ürettiği hizmet ve sergilediği rolün toplumsal bilinçte oluşturduğu anlam tayin eder. Bu nedenle inkılapçı bir toplum ile muhafazakâr bir toplum arasında eğitimin önemi ve öğretmenin statü değeri açısından eşitlik olması beklenmemelidir. Bu durum, söz konusu toplumsal yapılarda eğitimin, önem ve önceliği değişen farklı roller üstlenmesinden ileri gelmektedir.

Sosyolojik açıdan eğitimin ve öğretmenin en geniş anlamdaki rolü, toplumu **"kurmak" (inşa etmek)** ve **"korumak"** tır. Ne var ki bu iki rolün önem derecesi toplumsal bilinçte her zaman birbirine denk veya eşit değildir. Eğitimin kurucu rolü, çoğunlukla toplumsal değişme sürecinde siyasi, kültürel ve/veya ideolojik yönden toplumsal örgütlenme ve toplumsal ilişki biçiminin inkılapçı, değişimci olduğu durumlarda öne çıkar. Bu görev, üretilen kültürün tam anlamıyla topluma benimsetilmesine kadar devam eder. Eğitimin koruyucu rolü ise belirgin bir şekilde gelenek, din, ideoloji vb. unsurlara dayanan mevcut toplumsal-siyasal yapı ve zihniyeti muhafaza etme ihtiyacına karşılık gelmektedir.

Muhafazakâr dönemlerinin belirgin özelliği olan kültürel durağanlık, eğitim kurumlarında da kendini gösterir. Eğitim ve kültür, muhafazakâr zihniyetin baskın olduğu dönemlerde işlevini yitiren değerlerin yerine yenilerini üretememeye başlar. Eğitimin önemi hakkında anlam farklılaşması meydana gelir. Eğitim ve öğretmen toplumu **"kurma"** görevi yerine daha çok toplumsal-siyasal düzeni ve istikrarı sağlama ve kültürü koruma görevini üstlenir. Eğitimin sosyal-siyasal sistemi **"kurma"** rolü, onu **"koruma"** rolüne oranla daha acil ihtiyaçlara cevap verdiği için toplumların muhafazakâr dönemlerinde eğitimin ve öğretmenin önemi, inkılapçı dönemlere oranla daha azdır. Eğitimin ve öğretmenin rol önceliğindeki bu değişme, öğretmenin statüsüne de olumsuz yönde yansır. Bu durum sadece öğretmenlerin statüsünde değil,

genel bütçeden eğitime ayrılan pay ve eğitim yatırımları, eğitimin toplumun gündemini oluşturma yoğunluğu, eğitim programlarının güncel tutulma çabası vb. alanlarda da kendini gösterir.

Muhafazakâr toplumlarda öğretmenlerin görevi, yeni bilgi öğretmek yerine mevcut olanı korumak ve biriktirilmiş mevcut bilgiyi dikkatli bir şekilde aktarmaktır (Wilson, 1962, 15-32). Bu yüzden bu toplumlarda öğretmenler uzman kişiler olarak değil, sadece uygulamacılar olarak algılanırlar. Bunun sebebi de öğretmenlerin tek görevlerinin başkaları tarafından belirlenen ve sınırları çizilen faaliyetleri yerine getirmek olmasıdır (Legemann, 1993, 1-7). Bu nedenle mevcudun korunmasını sağlayan bilgi, okul programlarının esasını oluşturur. Öğretmenin baskın rolü, kültürel mirası aktarma yoluyla bireyi sosyalleştirmektir. Kurumsal eğitim ve öğretmenin ürettiği bu hizmet muhafazakâr toplumlarda kısmen din, aile, lonca cemaat vb. geleneksel sosyalleştirme ve kültürlendirme kurumları tarafından da karşılanabilir. Bu yöntem söz konusu hizmeti talep eden devlet, öğrenci ve veli açısından hem daha kolay, hem de daha ucuz bir yöntemdir. Sosyalleşme hizmetinin bu şekilde elde edilmesi, doğal olarak okulun ve öğretmenin rolünde bir daralma meydana getirir. Rol alanının daralması oranında da kurumsal eğitimin öneminde ve öğretmenin toplumsal statüsünde gerileme meydana gelir.

Bu hususta, sosyal-siyasal açıdan birçok ülkeyi etkileyen Fransa örneğine bakıldığında, Devrimden sonra belirli dönemlerde Hıristiyanlığa ve monarşik siyasal yönetime dayalı muhafazakârlaşmanın eğitim ve öğretmenlik mesleğini de etkilediği görülür. Öyle ki, Katolikliğin resmi din olarak benimsendiği Sınırlı Monarşiler döneminde (1814–1848) Eğitim Bakanlarından Guizot, ilkokul öğretmenin mütevazı durumunu aşacak şekilde isteklerde bulunmaması, yararlananların hemen hiç nazara almadıkları fedakârlıklarla kendini harcaması ve ödülünü Tanrı'dan beklemesinin onun için şeref olduğunu ifade eder. Kilisenin etkili olduğu II. İmparatorluk döneminde (1851–1870) de özellikle ilkokul öğretmenleri kilisenin güçlü olduğu kırsal bölgeler ve küçük kentlerde baskı altına alınmış, papazlar ve yerel idareler onlara yaşamı çekilmez kılmış, kendilerine belediye kâtipliği gibi makul görevlerin yanında tellallık, kilise bakıcılığı, çan çalma, ilahi söyleme hatta mezarcılık gibi işler de verilmiştir (Akyüz, 1978, 20–21).

Türkiye'de de bir inkılap dönemi iddiası taşımasına rağmen, tarihin belirli dönemlerine ait değerleri esas alan muhafazakar anlayışlara dayanması, toplumun önüne yeni hedefler koyamaması, toplumun kültürel yenilenme talebini karşılayamaması ve yeni bir değer felsefesi oluşturamaması nedeniyle 1980 askeri müdahalesinin etkili olduğu yıllarda, bütçeden eğitime ayrılan pay ile öğretmen maaşlarının bu dönemin öncesi ve sonrası yıllara oranla anlamlı derecede düşük olması dikkat çekicidir (Güven, 2003, 120–130), (Özpolat, 2002, 122).

Sonuç

İnkılapçı toplumlarda öğretmen, toplumsal mirası korumak ve yeni nesillere aktarmaktan çok yeni bir kültüre dayalı, yeni bir toplum yaratma arayışındadır. Bu nedenle öğretmenler reformcu ve yeninin üreticisidirler. "Kurucu" olma görevi daha ön plandadır, çoğu zaman inkılabın değerlerinin gönüllü taşıyıcısıdırlar. Bunun doğal sonucu olarak devlet tarafından desteklenirler. Böyle toplumlarda öğretmenin ekonomik doyumu ve sosyal statüsü nispeten daha yüksektir.

Buna karşılık muhafazakâr toplumlarda/dönemlerde ise öğretmenlerin öncelikli görevi süregelen kültürü ve mevcut sosyal-siyasal sistemi eğitim kurumu üzerinden meşrulaştırma ve koruma rolü daha ağır basmaktadır. Bu rol, karşıladığı ihtiyaç açısından önemli olmakla birlikte, bu ihtiyacın devlet ve toplum için aciliyet derecesinin nispeten düşük olması nedeniyle öğretmenlerin toplumsal statüsü daha düşük olabilmektedir.

Eğitimin ve öğretmenlik mesleğinin rol ve statüsünde görülen bu değişken yapının muhafazakâr ve inkılapçı devlet-toplum anlayışları arasında görülen tercih ve öncelik farklılıklarına bağlı olarak varlığını sürdüreceği; buna göre, toplumların inkılâpçı dönemlerinde öğretmenlerin genel olarak rolleri inkılapçı ve statüleri yüksek; muhafazakâr dönemlerinde ise öğretmenlerin rolleri muhafazakâr, statülerinin ise nispeten daha düşük olduğu/olacağı değerlendirilmektedir.

Kaynakça

ABAY, A. Rıza (2004). **Eğitim Toplum İlişkisi ve Türkiye Uygulamaları** , Türk Dünyası Araştırmaları, S.149, ss. 129-146, İstanbul.

AKYÜZ, Yahya (1999**). Cumhuriyetin Başında Türk Çocuğunun Y aşam İlkelerine İlişkin Ori - jinal Bir Belge ve Bazı Y abancı Örnekler ,** Milli Eğitim S. 141, ss. 4-12, Ankara.

……(1978). **Türkiye'de Öğretmenlerin T oplumsal Değişmedeki Etkileri 1848–1940,** Doğan Basımevi, Ankara.

ALEMDAR, Yalçın (1992). **Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı,** Günce Yay., Ankara.

Atatürk'ün **Söylev ve Demeçleri** II., (1959). TTK Basımevi, İkinci Baskı, Ankara.

AYTAÇ, Kemal (1992). **Avrupa Eğitim Tarihi**, Marmara Üniv., İlahiyat Fakültesi Yay., İstanbul.

BALTACIOĞLU, İ.Hakkı (1944). **Öğretmen**, Kültür Basımevi, İstanbul.

BİLGİSEVEN, A. Kurtkan (1992). **Eğitim Sosyolojisi,** Filiz Kitabevi, İstanbul.

BOTTOMORE, T.B(1977). **Toplumbilim,** Türkçesi: Ünsal OSKAY, Doğan Yay., Ankara.

BOTTOMORE, T. ve R. Nisbet (1990). **Sosyolojik Çözümlemenin T arihi**, Verso Yay., İstanbul.

BULAÇ, Ali (1990). **"**Muhafazakârlık**" Sosyal Bilimler Ansiklopedisi** , Cilt, 3. ss. 61–64, Risale Basın Yayın Dağıtım. Ltd. İstanbul.

DURU, K. Nami (1934) **Muallimin Meslek Ahlakı,** Devlet Matbaası, İstanbul.

GÜVEN, İsmail (2003) **1940'dan Günümüze Öğretmenlerin Ekonomik Sorunlarının T arihsel Analizi,** Milli Eğitim Dergisi, S. 164, ss. 120–130, Ankara.

KANAD, H. Fikret (1948). **Pedagoji Tarihi,** Milli Eğitim Basımevi, 3. Bas., İstanbul.

KANSU, N.Atuf (1939). **Pedagoji Tarihi,** Maarif Matbaası, İstanbul.

KONGAR, Emre (1995). **Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği,** Remzi Kitapevi, İstanbul.

KÖSEOĞLU, Nevzat (1990). **Türk Dünyası T arihi ve Türk Medeniyeti Üzerine Düşünceler ,** Ötüken Yay., İstanbul.

MARSHALL,Gordon (1999). **Sosyoloji Sözlüğü,** Çev: Osman Akınay, Derya Kömürcü, Bilim-Sanat Yay., Ankara.

ÖZPOLAT, Abdulvahap (2002) **Sosyolojik Açıdan Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlerin Toplumdaki Yeri (Öğretmen, Veli Ve Öğrenci Algılarına Göre)** Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Elektronik Kaynaklar

http://web.ebscohost.com.proxy-remote.galib.uga.edu:2048/ehost/pdf?vid=3&hid=104&sid "For the record: reinventing the teacher's role" Teachers College Record, 95, 1, 1-7. LAGEMANN, C. E., (1993).

http://web.ebscohost.com.proxy-remote.galib.uga.edu:2048/ehost/pdf?vid=3&hid=103&sid "National cultural values and their role in learning: a comparative ethnographic study of state primary schooling in England and France. Comparative Education", 33, 3, 349-373, PLANEL, C. (1997).

http://cssaame.dukejournals.org.proxy-remote.galib.uga.edu:2048/cgi/reprint/21/1-2/61 The teachers' "army" and its miniature republican society: educators' traits and school dynamics in Turkish pedagogical prescriptions, 1923-1950. Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East", 11, 1&2, 50- 60. SALMONİ, B. A. (2001).

http://www.jstor.org.proxy-remote.galib.uga.edu:2048/stable/pdfplus/587943.pdf "The teacher's role-a sociological analysis", The British Journal of Sociology, 13,1, 15-32, WİLSON, B. R. (1962).

THE REFLECTION OF REVOLUTIONIST CONSERVATIST STATE-SOCIETY TO EDUCATION AND TEACHER PROFESSION

Abdulvahap ÖZPOLAT*

Abstract

The primary roles of the foundational education and the teachers are; to form the social culture in parallel with certain concepts, to make contribution into the process of social organization and to protect the structure built in this sense. Even though it is hard to decompose such roles, it is possibble that one role can surpass the others under certain social conditions. When the societies are in an effort to reproduce themselves and restructure their social and political systems, the role of "**developing the culture/society"** looms large but when it is a term that they are trying to protect the current cultural values and socio-political system, this time, "the **conservative role**" becomes more dominant. Since the issue of "**forming a culture/society"** is more urgent and has a more strategic importance, it is considered that foundational education and teaching profession gain more ground in the revolutionist periods.

Key Words: Society, social revolution, social conception, education, profession of teaching, teacher, role, statute, revolutionist, conservatism

* Dr.; Member of Ministry of National Education Board of Education and Vice Headmaster

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ İLE ÇATIŞMA YAŞADIKLARI KİŞİLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Habib ÖZGAN*

Tokay GEDİKOĞLU**

Özet

Bu araştırmanın amacı çatışmayı etkileyen kişisel özelliklerin etkilerini belirleyerek olabilecek çatışmadan kaynaklanan verimsizlik, kalitesizlik, insan kaynaklarının ve parasal kaynakların israfı, iş kaybı gibi çatışmanın olumsuz sonuçlarını en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada "İlköğretim Okulu öğretmenlerinin eğitim durumu, kıdemi, çalıştıkları ilköğretim kademesi, cinsiyetleri, çalıştıkları okuldaki görev süreleri ve branşları ile çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Bu Araştırma evrenini, 2005–2006 eğitim-öğretim yılı birinci dönemde Gaziantep ilindeki 122 resmî ilköğretim okunda görev yapan öğretmenler (N:4710) oluşturmaktadır. Örneklem, araştırma evereninden rasgele seçilmiştir (N:770). Veri toplama aracı öğretmenlerin; cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu, görev yaptıkları ilköğretim kademesi, çalıştıkları okuldaki görev süreleri ve okulda kimlere çatışma yaşadıkları sorularını içermektedir Araştırma sonucuna göre; ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişisel özellikleri ile çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişisel özellikleri dikkate alınarak çatışma yönetim becerilerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim okullarında çalışan tüm görevlilere çatışma yönetimi becerilerinin önemi kavratılarak bu konuda becerilerini geliştirici uygulamalı seminerler verilmelidir. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri çatışma yönetimi konusunda bilgilendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çatışma, İlköğretim okulu, öğretmen, çatışmada taraflar

Giriş

Eğitim örgütlerinin etkililiği örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde görev alan bireylerin etkililiği ile mümkündür. Eğitim sisteminin en önemli parçası eğitici personeldir. Öğretmen, okul sisteminin önemli bir öğesi olarak kabul edilir. Öğretmen aynı zamanda öğrenme çevresinin de bir yöneticisidir. Okul ortamında yer alan sistemin stratejik öğeleri olan öğretmenlerin davranışları hem bireysel gereksinimlerinden hem de örgütsel ikliminden etkilenmektedir (Paknadel, 1995:30). Sistem özelliği gös-

* Yrd. Doç. Dr.; Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

** Prof. Dr.; Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Not:Bu makale "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

teren okullardaki her iş görenin ve birimin sistemin diğer parçalarıyla etkileşimi olduğu gibi sistemin işleyişinde de önemli bir rolü vardır. Okulların her öğesinin rolünü gereği gibi oynaması ya da oynamaması diğer parçaların işleyişini etkiler (Açıkalın, 1994:9).

Okulun farklı yapıdaki insanlardan oluşan karmaşık bir örgüt olması çatışmayı kaçınılmaz hale getirmektedir. Stoneer ve Freeman (1984:391) çatışmayı " iki ya da daha fazla örgüt üyesi ya da grup arasında fonksiyonel bağımlılığı olan işlerde çalışmalarının gerekliliğinden ve/veya farklı statüler, amaçlar, değerler ya da algılamalara sahip olmalarından dolayı ortaya çıkan bir anlaşmazlık" olarak tanımlamaktadırlar.

Çatışma aynı görüşte olamama, karar verme güçlüğü, yetersiz iletişim, düşüncelerin uyuşmaması, şiddet ve anlaşmazlığı ifade ettiği gibi; yaratıcı ve yapıcı hareketin kaynağını, yeniliği, gelişmeyi, hoşgörü ve var olmanın temel bir koşulunu da ifade eder (Korkmaz, 1994:15). Çatışma iki ya da daha fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık olarak tanımlanabilir. Karip (2003:14)'e göre basit farklılıklar, anlaşmazlık, uzlaşmazlık, zıtlaşma, yasal çekişme, şiddet ve kavga aşamalarından oluşur. Çatışma bireylerarası, gruplararası, örgütlerarası ve uluslararası gibi toplumsal yaşamın her düzeyinde meydana gelmektedir. Bu çatışma durumları örgütün değişik boyutlarında, birey-birey, birey-yönetici, birey-amaç, birey-örgüt, örgüt-çevre, örgüt-toplum... vb. biçimde varlığını sürdürür.

Eğitim örgütleri farklı değer yargılarına sahip bireylerin yoğun etkileşim içerisinde bulunması nedeniyle diğer örgütlerden daha fazla çatışma yaşanmaktadır. Okullarda her yaşta, farklı zekâ ve kültür düzeyinde, çeşitli sosyo-ekonomik çevreden gelen, farklı duygusal olgunlukta, değişik ilgi ve yeteneğe sahip olan bireyler bir arada yaşamaktadır. Okullarda ilişkiler büyük oranda öğretmenler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bir öğretmen başta diğer öğretmenler olmak üzere, okul yöneticileri, öğrenciler, öğrenci velileri, diğer okul çalışanları ve ilköğretim müfettişleri ile sürekli ilişki durumundadır. Okulda yaşanan çatışma durumlarını yönetmede en temel görev öğretmenlere düşmektir.

Korkmaz (1995:26) çatışma kaynaklarını; iletişim problemleri, örgütsel yapı, kişilik ve insan faktörleri ve sınırlı kaynaklar olarak nitelendirmektedir. Şişman (1994:81) ise okullarda yöneticilerin sahip olduğu kültürel sayıltı, inanç ve değerlerin, öğretmenlerle çatışmalarında sıklıkla yer alan bir faktör olarak öğretmenlerin güdülenmelerini ve onların okul ve sınıf içindeki etkinliklerini olumsuz yönde etkilediğini ileri sürmektedir. Davis ve Newstrom (1997:313)'göre ise kişiler arası çatışma iletişim yetersizliklerinden ve kavrayış farklılıklarından kaynaklanır. Bu kaynaklar Robbins tarafından iletişime ilişkin faktörler, örgütsel yapıya ilişkin faktörler ve bireysel davranışlara ilişkin faktörler olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (Robbins, 1994:226–227).

Karip (2003:207)'e göre okulda genellikle şu konularda çatışma yaşanmaktadır. Görev dağılımı, parasal kaynaklar, sınıf içi öğretim etkinlikler, sınıf dışı öğretim etkinlikler, ödül, ceza, değerlendirme, güç ve yetki kullanımı, geç gelme, izin, siyasi konular, sigara içme, olumsuz bireysel tutumlar, sınıf geçme ve not, mevzuatla ilgili konular, öğrenci davranışları, kılık-kıyafet, tayin ve kaynak dağılım. Başaran (1997:198)'a göre çatışmanın kaynakları; kıt kaynaklar, gruplaşma, ortak karar alma durumunda ortaya çıkan görüş farklılığı, yenileşmeye karşı direnme eğilimi, kalıplaş-

mış yöntemler ile yeni yöntemlerin çelişmesi, yapısal bozukluklar, yönetim biçimi ve çatışma eğilimli kişiliktir.

Edelmann'a göre iş ortamında pek çok faktör çatışmayı etkiler (Edelmann,1993:3–5). Bunlar; 1. İşin çokluğu ve azlığı gibi işin kendisinden kaynaklanan faktörler. 2.Örgütte yer alan insanların rollerinden kaynaklanan faktörler. 3. Organizasyonun yapısından kaynaklanan faktörler. 4. Kariyer gelişimiyle ilgili faktörler. 5. Müşteri, iş arkadaşları, astlar ve üstlerle ilgili faktörler.

Örgüt büyüklüğünün çatışma üzerinde güçlü bir etkisi olduğu, örgütün büyüyüp karmaşıklaşmasıyla birlikte çatışma olasılığının da arttığı görülmektedir. Çalışanın, bulunduğu statü, yaş, eğitim ve hizmet süresi ve maaş gibi farklılıkları çatışmalara neden olmaktadır. Çalışanların yaşı ile çatışma oranı arasında ters yönlü bir ilişki vardır (Saygı, 2003, http://www.TurkStüdent.net).

Türk millî eğitim sisteminin en yaygın kurumlarından biri olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma durumlarında kişisel özelliklerinin çatışma yaşadığı kişilere ilişkin görüşlerinin ele alınıp yorumlanmasına ve tartışılmasına ihtiyaç vardır.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim durumu, kıdemi, yaşları, çalıştıkları ilköğretim kademesi, cinsiyetleri, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı, çalıştıkları okuldaki görev süreleri ve branşları ile çatışma yaşadığı kişilere ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi: Bu araştırma; ilköğretim okulu öğretmenlerin kişisel özellikleri ile çatışma yaşadığı kişilere ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemesi bakımından önemlidir.

Araştırma ile elde edilecek sonuçların, ilköğretim okulu öğretmenlerine çatışmayı yönetmeye ilişkin bilgi ve becerileri kazandırmasına yönelik programların hazırlanmasında önemli bir işleve sahip olacağı düşünülmektedir.

Problem Durumu İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim durumu, kıdemi, çalıştıkları ilköğretim kademesi, cinsiyetleri, çalıştıkları okuldaki görev süreleri ve branşları ile çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli: Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem Bu Araştırma evrenini, 2005–2006 eğitim-öğretim yılı birinci dönemde Gaziantep ilindeki 122 resmi ilköğretim okunda görev yapan öğretmenler (N=4710) oluşturmaktadır. Örneklem, araştırma evereninden rasgele seçilmiştir (Toplam 770).

Veri Toplama Araçları: Veri toplama aracı öğretmenlerin; cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu, görev yaptıkları ilköğretim kademesi, çalıştıkları okuldaki görev süreleri ve okulda kimlere çatışma yaşadıkları sorularını içermektedir.

Bulgular ve Yorum

İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim durumuna göre çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin görüşlerinin Kay-Kare Testi sonuçları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim Durumuna Göre Çatışma Yaşadıkları Kişilere İlişkin Görüşlerinin Kay-Kare Testi Sonuçları*

		İlk. Mftş.	Md.	M.Yrd.	Öğretmen	Hizmetli	Öğrenci	Veli	Diğer	Toplam
Eğt.Ens.-Ön Lisans	N	50	46	26	34	13	10	43	5	227
	%	22,0	20,3	11,5	15,0	5,7	4,4	18,9	2,2	100,0
Lisans	N	38	131	44	79	21	52	94	15	474
	%	8,0	27,6	9,3	16,7	4,4	11,0	19,8	3,2	100,0
Yükseklisans	N	5	26	5	18	1	11	3		69
	%	7,2	37,7	7,2	26,1	1,4	15,9	4,3		100,0
Toplam	N	93	203	75	131	35	73	140	20	770
	%	12,1	26,4	9,7	17,0	4,5	9,5	18,2	2,6	100,0

X^2=61,71, sd=14, P<.05

Çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim durumu ile çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. (X^2=61,71, sd=14, p<.05).

Tablo 1 incelendiğinde, eğitim enstitüsü veya ön lisans mezunu olan öğretmenlerin en çok ilköğretim müfettişleriyle (%22,0), lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin ise en çok okul müdürleriyle (%27,6) çatışma yaşadıkları görülmektedir.

Eğitim enstitüsü ve ön lisans mezunu ilköğretim öğretmenlerinin kendilerini mesleki açıdan yetkin görmeleri, değişime direnç göstermeleri, yeniliklere uymada sorun yaşamaları ve ilköğretim müfettişlerinin istek ve beklentilerine cevap vermemeleri çatışma yaşamalarına neden olabilir.

Lisans ve lisansüstü mezunu olan ilköğretim öğretmenleri ise en fazla müdürleriyle çatışma yaşamaktadırlar. Bunun nedeni; okul müdürlerinin baskı ve kendini ispatlama çabası, bireysel farklılıkları ve taraflı davranma eğilimleri olduğu söylenebilir.

Tablo 1'e göre ilköğretim müfettişleriyle en fazla çatışmayı eğitim enstitüsü ve ön lisans mezunu öğretmenlerin yaşadığı, en az çatışmayı ise lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin yaşadığı görülmektedir. Yani ilköğretim öğretmenlerinin eğitim durumları yükseldikçe müfettişlerle daha az çatışma yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bağlı olarak alan bilgisi, kişisel ve eğitimsel yeterlilikleri bu sonucun nedeni olabilir.

İlköğretim öğretmenlerinin eğitim durumları yükseldikçe müdürlerle ve öğretmenlerle daha fazla çatışma yaşamaktadırlar. Eğitim durumu daha iyi olan öğretmenlerin sahip oldukları genel bilgi birikimine ve mesleki bilgilerine bağlı olarak yeterli olduklarına inanmaları, müdürlerin ve öğretmenlerin yaptığı işleri yetersiz olarak algılamaları çatışma yaşanmasına neden olabilir. Tuğlu da "Örgütsel Çatışma ve Yönetimi" adlı araştırmasında eğitim seviyesi yükseldikçe çatışma düzeyinin arttığını belirtmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kıdemlerine göre çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin görüşlerinin Kay-Kare testi sonuçları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Çatışma Yaşadıkları Kişilere İlişkin Görüşlerinin Kay-Kare Testi Sonuçları*

		İlk. Mftş.	Md.	M.Yrd.	Öğretmen	Hizmetli	Öğrenci	Veli	Diğer	Toplam
10 yıl ve daha az	N	30	93	30	65	10	46	73	8	227
	%	8,5	26,2	8,5	18,3	2,8	13,0	20,6	2,3	100,0
11-20 yıl arası	N	38	75	30	46	15	19	44	7	474
	%	13,9	27,4	10,9	16,8	5,5	6,9	16,1	2,6	100,0
21 yıl ve daha fazla	N	25	35	15	20	10	8	23	5	69
	%	17,7	24,8	10,6	14,2	7,1	5,7	16,3	3,5	100,0
Toplam	N	93	203	75	131	35	73	140	20	770
	%	12,1	26,4	9,7	17,0	4,5	9,5	18,2	2,6	100,0

X^2=26.12, sd=14, P=.020

Çalışmada farklı kıdeme sahip öğretmenlerin çatışma yaşadığı karşı tarafa ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (X^2=26.12, sd=14, P<.05). Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin kıdem durumu yükseldikçe ilköğretim müfettişleriyle yaşadıkları çatışma durumunda da artış gözlenmektedir. Bu sonucun alınmasında kıdem durumunun artmasına bağlı olarak öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve deneyimlerin artması etkili olabilir. Zamanla bilgi ve deneyimlerinde artış olan ilköğretim öğretmenleri işlerini daha iyi bildiklerine ve yaptıklarına inanarak ilköğretim müfettişleriyle daha fazla çatışma yaşayabilirler.

Tablo 2 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin kıdem durumu yükseldikçe diğer öğretmenlerle yaşadıkları çatışma durumunda bir azalma görülmektedir. Bu durumun oluşmasında öğretmenlerin zamanla işbirliği, dayanışma ve hoşgörülü davranmayı öğrenmesi etkili olabilir. Çünkü meslekteki deneyimin artmasına bağlı olarak işbirliği, dayanışma gibi olumlu davranışlar da öğrenilebilir. Bunun yanı sıra kıdemli öğretmenler, kıdemlerinden dolayı diğer öğretmenler tarafından daha çok saygı görebilir. Bu durumun da kıdem yükseldikçe öğretmenlerin meslektaşlarıyla daha az çatışma yaşamasında etkili bir sebep olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim öğretmenlerinin kıdem durumlarının artmasına bağlı olarak hizmetlilerle yaşadıkları çatışma oranı azalmaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasında kıdemli öğretmenlerin okul kurallarını ve uygulamaları daha iyi bilmesi etkili olabilir. Başka bir açıdan bakıldığında da kıdemli öğretmenlerin meslek tecrübelerine bağlı olarak hizmetlilerle daha doğru iletişim kurabilmesi ve yine tecrübelerine bağlı olarak beklenti ve isteklerinin daha makul olması hizmetlilerle yaşanan çatışmaları azaltabilir.

Tablo 2 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilerle yaşadıkları çatışma durumunda da kıdem durumuna bağlı olarak bir azalma görülmektedir. Öğretmenlerin zamanla deneyimlerinin artması, öğrencilerle iletişim kurmanın doğru yollarını öğrenmesi, öğrencilere nasıl yaklaşacağını bilmesi, öğretim gücünün deneyime bağlı olarak artması, zamanla öğretim gücünün yanı sıra eğitici yönlerinin de gelişmesi kıdemli öğretmenlerin öğrencilerle daha az çatışma yaşamasında etkili olabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre kıdem durumu 10 yıl ve daha az olan ilköğretim öğretmenleri en fazla müdür ve velilerle çatışma yaşamaktadır. Bu sonucun orta-

ya çıkmasında kıdemi az olan öğretmenlerin mesleki deneyiminin az olması etkili olabilir. Öğretmenlik mesleğinde daha az tecrübeli olan öğretmenler eğitimin ve bu mesleğin uygulamalarını kıdemli öğretmenlere göre daha az bildiği ya da uygulayabildiği için müdür ve velilerle daha fazla çatışma yaşayabilir.

Kıdem durumu 21 yıl ve daha fazla olan ilköğretim öğretmenleri en çok müdür ve ilköğretim müfettişleriyle çatışma yaşamaktadırlar. Kıdem durumuna bağlı olarak öğretmenlerin mesleki bilgilerinin artması müdür ve müfettişlerle yaşanan çatışmanın nedeni olabilir. Mesleklerinde kendilerini daha yeterli gören kıdemli öğretmenler bu yüzden müdür ve müfettişlerle çatışma yaşayabilirler.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları ilköğretim kademesine göre çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin görüşlerinin Kay-Kare Testi sonuçları tablo 3'de verimleştir.

Tablo 3. *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları İlköğretim Kademesine Göre Çatışma Yaşadıkları Kişilere İlişkin Görüşlerinin Kay-Kare Testi Sonuçları*

		İlk. Mftş.	Md.	M.Yrd.	Öğretmen	Hizmetli	Öğrenci	Veli	Diğer	Toplam
1. Kademe	N	68	131	38	83	20	20	107	5	227
	%	14,4	27,8	8,1	17,6	4,2	4,2	22,7	1,1	100,0
2. Kademe	N	25	72	37	48	53	53	33	15	474
	%	8,4	24,2	12,4	16,1	17,8	17,8	11,1	5,0	100,0
Toplam	N	93	203	75	131	73	73	140	20	69
	%	12,1	26,4	9,7	17,0	9,5	9,5	18,2	2,6	100,0

X^2=70,41, sd=7, P<.00

Çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları ilköğretim kademesi ile çatışma yaşadığı kişilere ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (X^2=70,41, sd=7, P<.05). Tablo 3 incelendiğinde ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin en fazla müdürlerle çatışma yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları işler hakkında müdürlere bilgi verme ve danışma zorunluluğunun olması ve bu zorunluluk sonucunda çeşitli görüş ayrılıklarının ortaya çıkması müdürlerle yaşanan çatışmanın nedeni olabilir.

Tablo 3 incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öğrencilerle daha fazla çatışma yaşadığı görülmektedir. İlköğretim ikinci kademede okuyan öğrencilerin yaşlarından dolayı daha fazla sorunlarının olması ve öğretmenleriyle iletişimlerinde daha özerk olmaya başlamaları bu yönde yaşanan çatışmanın nedeni olabilir. Tablo 3 incelendiğinde ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin velilerle daha fazla çatışma yaşadığı görülmektedir. İlköğretim birinci kademede okuyan öğrencilerin yaşları gereğince kendi sorumluluklarını alamamaları ve bu nedenle velilere daha fazla görev düşmesi yaşanan bu çatışmanın nedeni olabilir. İlköğretim birinci kademede velilerle daha sık görüşme yapma gerekliliği çeşitli anlaşmazlıkları da beraberinde getirebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları ilköğretim kademesine göre çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin görüşlerinin Kay-Kare Testi sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çatışma Yaşadıkları Kişilere İlişkin Görüşlerinin Kay-Kare Testi Sonuçları*

		İlk. Mftş.	Md.	M.Yrd.	Öğretmen	Hizmetli	Öğrenci	Veli	Diğer	Toplam
Kadın	N	27	122	31	84	21	54	80	12	227
	%	6,3	28,3	7,2	19,5	4,9	12,5	18,6	2,8	100,0
Erkek	N	66	81	44	47	14	19	60	8	474
	%	19,5	23,9	13,0	13,9	4,1	5,6	17,7	2,4	100,0
Toplam	N	93	203	75	131	35	73	140	20	69
	%	12,1	26,4	9,7	17,0	4,5	9,5	18,2	2,6	100,0

X^2=48,88, sd=7, P=.000

Tablo 4 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetleri ile çatışma yaşadığı kişilere ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (X^2=48,88, sd=7, p<.05).

Tablo 4 incelendiğinde hem bayan hem de erkek öğretmenlerin en çok okul müdürleriyle çatışma yaşadıkları görülmektedir.

Erkek öğretmenler ilköğretim müfettişleriyle daha fazla çatışma yaşamaktadırlar. Bu durumun oluşmasında erkeklerin kişilik yapısı sonucu müfettişlere karşı tepkilerini daha açıkça belirtmesi etkili olabilir.

Bayan öğretmenler ilköğretim müfettişleri ve müdür yardımcıları dışında; okul müdürleri, öğretmenler, veliler ve hizmetlilerle erkek öğretmenlere göre daha fazla çatışma yaşamaktadır. Bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha duygusal olması ve olayları yönetirken daha duygusal olmaları bu çatışmaların nedeni olabilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin görüşlerinin Kay-Kare Testi sonuçları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Çatışma Yaşadıkları Kişilere İlişkin Görüşler Kay-Kare Testi Sonuçları*

		İlk. Mftş.	Md.	M.Yrd.	Öğretmen	Hizmetli	Öğrenci	Veli	Diğer	Toplam
4 yıl ve daha az	N	66	112	37	88	32	50	112	10	227
	%	13,0	22,1	7,3	17,4	6,3	9,9	22,1	2,0	100,0
5-8 yıl arası	N	21	52	28	24	1	20	21	10	474
	%	11,9	29,4	15,8	13,6	,6	11,3	11,9	5,6	100,0
9 yıl ve daha fazla	N	6	39	10	19	2	3	7		69
	%	7,0	45,3	11,6	22,1	2,3	3,5	8,1		100,0
Toplam	N	93	203	75	131	35	73	140	20	770
	%	12,1	26,4	9,7	17,0	4,5	9,5	18,2	2,6	100,0

X^2=67,62, sd=14, P=.000

Tablo 5 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki görev süreleri ile çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (X^2=67,62, sd=14, p<.05).

Tablo 5 incelendiğinde, çalıştıkları okullardaki görev sürelerine bakılmaksızın bütün öğretmenlerin en çok okul müdürleriyle çatışma yaşadıkları görülmektedir. Okulun işleyişinden genel olarak okul müdürlerinin sorumlu olmaları çatışmaların nedeni olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süreleri arttıkça okul müdürü ve müdür yardımcılarıyla çatışmaları da artmaktadır. Bilgi, eğitim ve kültür farklılıkları, baskı, kendini ispatlama çabası, taraflı davranma, gruplaşma ve iletişim yetersizliği/bozukluğu gibi nedenler çatışmalara sebep olabilir.

Tablo 5 incelendiğinde okuldaki görev süreleri 4 yıl ve daha az olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin en çok müdür ve velilerle çatışma yaşadığı görülmektedir. Bilgi yetersizliği, bilgi, eğitim ve kültür farklılıkları, saygısızlık, demokratik olmayan tutumlar iletişim yetersizliği/bozukluğu ve farklı bireysel tutum ve algılar vb... müdürlerle yaşanan çatışmaların nedeni olabilir. Veliler hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan bu gruptaki öğretmenlerin, veliler açısından uygun olmayan istek ve düşünceleri çatışma yaşanmasına neden olabilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin branşlarına göre çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin görüşlerinin Kay-Kare Testi sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Çatışma Yaşadıkları Kişilere İlişkin Görüşlerinin Kay-Kare Testi Sonuçları*

		İlk. Mftş.	Md.	M.Yrd.	Öğretmen	Hizmetli	Öğrenci	Veli	Diğer	Toplam
Türkçe-Sos.Bil.Öğr.	N	8	34	21	4	1	5	19	6	98
	%	8,2	34,7	21,4	4,1	1,0	5,1	19,4	6,1	100,0
Mat.-Fen Bilg. Öğr.	N	12	13	8	9	5	25	13	4	89
	%	13,5	14,6	9,0	10,1	5,6	28,1	14,6	4,5	100,0
Yabancı Dil Öğr.	N	2	9	2	8		14		1	36
	%	5,6	25,0	5,6	22,2		38,9		2,8	100,0
Sınıf Öğr.	N	68	112	37	77	17	13	100	8	432
	%	15,7	25,9	8,6	17,8	3,9	3,0	23,1	1,9	100,0
Resim-Müzik	N	2	13	5	10	2	8	5		45
Bed. Eğt. Öğr.	%	4,4	28,9	11,1	22,2	4,4	17,8	11,1		100,0
Anasınıfı Öğr.	N		13		12	8	1	2	1	37
	%		35.1		32,4	21,6	2,7	5,4	2,7	100,0
Diğer Branşlar	N	1	9	2	11	2	7	1		33
	%	3,0	27,3	6,1	33,3	6,1	21,2	3,0		100,0
Toplam	N	93	203	75	131	35	73	140	20	770
	%	12,1	26,4	9,7	17,0	4,5	9,5	18,2	2,6	100,0

X^2=223,73, sd=42, P=.000

Tablo 6 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin branşları ile çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (X^2=223,73, sd=42, p<.05).

İlköğretim müfettişleriyle en çok çatışma yaşayanlar; sınıf öğretmenleri, okul müdürüyle en çok çatışma yaşayanlar; anasınıfı öğretmenleri, müdür yardımcılarıyla en çok çatışma yaşayanlar; Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenleri, hizmetlilerle en çok

çatışma yaşayanlar; anasınıfı öğretmenleri, öğrencilerle en çok çatışma yaşayanlar; yabancı dil öğretmenleri, velilerle en çok çatışma yaşayanlar; sınıf öğretmenleridir.

Tablo 6 incelendiğinde sınıf, resim, beden eğitimi, müzik, anasınıfı, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin en fazla müdürlerle çatışma yaşadıkları görülmektedir.

Matematik, fen bilgisi, yabancı dil öğretmenleri en çok öğrencilerle çatışma yaşamaktadırlar. Matematik, fen bilgisi ve yabancı dil derslerinin öğrenciler tarafından zor dersler olarak algılanması öğretmenler ve öğrenciler arasında çatışma yaşanmasına neden olabilir.

Tablo 6 incelendiğinde ilköğretim müfettişleriyle en fazla çatışmayı sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmek zorunda olduğu branşların fazlalığı ve her sınıf öğretmeninin bu branşların hepsinde başarılı olamaması müfettişlerle aralarında çatışma yaşanmasına neden olabilir. Bunun yanı sıra ilköğretimin 1. kademesinde müfredat programının sıklıkla değiştirilmesi ve öğretmenlerin bu değişikliklere alışmalarının zaman alması da çatışma oluşumuna neden olabilir.

Tablo 6'ya göre hizmetlilerle en fazla çatışmayı ana sınıfı öğretmenleri yaşamaktadır. Hizmetlilerin ana sınıfında yapılan etkinlikler, anasınıfı öğrencilerinin yaşlarının küçük olması gibi durumlarda sınıfların daha fazla kirlendiği kanısında olmaları; hizmetlilerle ana sınıfı öğretmenleri arasında çatışma yaşamasına neden olabilir.

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerle en az çatışmayı anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin yaşadığı görülmektedir. Öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişim özellikleri bunun nedeni olabilir.

Tablo 6'ya göre velilerle en fazla çatışmayı sınıf öğretmenleri yaşamaktadır. İlköğretimin 1. kademesinde öğrencilerin, velilerin ilgisine daha fazla ihtiyaç duyması ve velilerle öğretmenler arasında daha sık görüşmelerin yapılması çatışma oluşumunda etkili olabilir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin başarı durumlarından kişilik özelliklerine kadar birçok konuyla ilgilenmeleri ve bunları yaparken velilerle işbirliği içerisinde olma zorunlulukları, velilerin bu işbirliği sürecinde üstlerine düşen görevleri yapmamaları ya da çocuklarıyla yeterince ilgilenmemeleri öğretmen-veli çatışmasına yol açabilir.

Sonuç ve Öneriler

İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim durumu ile çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Eğitim Enstitüsü ve Ön Lisans mezunu ilköğretim okulu öğretmenlerinin en fazla ilköğretim müfettişleriyle; Lisans ve Lisansüstü mezunu olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin ise en fazla müdürlerle çatışma yaşamaktadırlar. İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim durumu yükseldikçe müfettişlerle ve müdür yardımcılarıyla daha az çatışma yaşarken; müdürlerle ve diğer öğretmenlerle daha fazla çatışma yaşamaktadırlar.

Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Öğretmenlerinin kıdem durumu yükseldikçe ilköğretim müfettişleriyle yaşadıkları çatışma oranı artmaktadır. İlköğretim öğretmenlerinin kıdem durumu yükseldikçe diğer öğretmenlerle ve hizmetlilerle yaşadıkları çatışma oranı azalmaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları ilköğretim kademesi ile çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin en fazla müdürlerle çatışma yaşamaktadırlar. İlköğretim ikinci kademe öğretmenleri en fazla öğrencilerle çatışma yaşarken, birinci kademe öğretmenleri en fazla velilerle çatışma yaşamaktadırlar.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetleri ile çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Her iki cinsiyet grubunda da, oranları farklı olmakla birlikte, en fazla müdürlerle çatışma yaşanmaktadır. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre, öğrencilerle ve öğretmenlerle daha fazla çatışma yaşarken; Erkek öğretmenler ilköğretim müfettişleri ve müdür yardımcıları ile daha fazla çatışma yaşamaktadırlar.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki görev süreleri ile çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Öğretmenlerin çatıştığı okuldaki görev süresi arttıkça ilköğretim müfettişleriyle ve velilerle çatışmaları azalmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süreleri arttıkça okul müdürüyle çatışmaları artmaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin branşları ile çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Sınıf, resim, beden eğitimi, müzik, anasınıfı, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin en fazla müdürlerle çatışma yaşadıkları görülmektedir. Matematik, fen silgisi, yabancı dil öğretmenleri en çok öğrencilerle çatışma yaşamaktadır. İlköğretim müfettişleriyle en fazla çatışmayı sınıf öğretmenleri, hizmetlilerle en fazla çatışmayı ana sınıfı öğretmenleri yaşamaktadır. Öğrencilerle en az çatışma yaşayanların sırasıyla anasınıfı öğretmenleri ve sınıf öğretmenleridir. Velilerle en fazla çatışmayı sınıf öğretmenleri yaşamaktadır.

Bu sonuçlara dayalı olarak şu öneriler söylenilebilir.

1. İlköğretim okullarında çalışan tüm görevlilere çatışma yönetimi becerilerinin önemi kavratılarak bu konuda becerilerini geliştirici uygulamalı seminerler verilmelidir.

2. Mesleki deneyimi az olan ilköğretim okulu öğretmenleri velilerle etkili iletişim konusunda bilgilendirilmelidirler.

3. Mesleki kıdemi yüksek olan ilköğretim okulu öğretmenleri teftiş ve denetim konusunda daha duyarlı davranmaları için rol çatışmaları konusunda bilgilendirilmelidir.

4. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine çatışma yönetimi becerileri kazındırılmalıdır.

5. Okul aile birliği toplantılarında öğretmenlerle öğrenci velileri arasında çıkabilecek muhtemel çatışma konuları ve okul uygulamaları hakkında bilgi verilmelidir.

6. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin branş bazında çatışma konu ve nedenlerinin belirlenerek çözümüne dönük adımlar atılmalıdır.

7. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bir okulda uzun süre çalışmasının önüne geçilmelidir.

Kaynakça

Açıkalın, A. (1994). *Toplumsal Kuramsal ve Etik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Başaran, İ. E. (1997). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Aydan Web Tesisleri, Ankara.

Davis, K.,& Newstrom, J. W. (10th ed.). (1997). *Organizational Behavior: Human Behavior at Work*. New York: McGraw Hill

Edelmann, R. J. (1993). *Interpersonal Conflict at Work*. Published by The British Psychological Society, Great Britain.

Karip, E. (2003). *Çatışma Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Korkmaz, M. (1994). Örgütlerde Çatışma ve Nedenleri. *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Korkmaz, M. (1995). Okul Yönetiminde Çatışma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Ankara ,207, 26.

Paknadel, C. (1995). Örgütsel İklim ve İş Doyumu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 21(206),29–33.

Robbins, P.S. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*. Çev: S. A. Öztürk. Eskişehir: Basım ve Yayım Etam A.Ş.

Saygı, E. B. (2003). Örgütlerde Kişilerarası Gruplararası Çatışmalar. Retrived May 4, 2005, from http://www.Turk Stüdent.net.

Stoneer, J.E.,& Freeman R.E. (1984). *Management*, Engelewood Cliffs, New Jersey: Printice Hall.

Şişman, M. (1994). *Örgüt Kültürü*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

AN ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERSONAL QUALITIES AND THEIR VIEWS TOWARDS PEOPLE WITH WHOM THEY EXPERIENCE CONFLICT

Habib ÖZGAN*

Tokay GEDİKOĞLU**

Abstract

The aim of the this study is to identify personal characteristics that cause conflict and minimize negative effects of conflicts such as unproductively, lack of quality, waste of energy, loss of employment and resources. Are there any statistically significant differences between primary school teachers' education, experience, department, sex, work duration at the same school and their branches and their opinions about people with whom they experience conflict? This is a descriptive study based on field survey. The population of the study comprised all teachers (N:4710) at 122 primary schools in Gaziantep in the first semester of 2005-2006 academic years. Subjects (participants) were chosen through random sampling (N:770). A question list improved by the researchers, which includes questions about the teachers personal features and with whom they experience was used to collect data. There are significant differences between teachers' personal characteristics and their views towards people with whom they experience conflict. The study has shown that conflict management skills of primary school teachers should be improved. All staff at primary schools should be encouraged to comprehend the importance of conflict management kills and, therefore, seminars must be held to improve relevant skills. Students at the second level of primary schools should also be informed about conflict management.

Key Wwords: Conflict, primary school, teacher, sides in a conflict

* Assistant Professor; Habib ÖZGAN, Gaziantep University Gaziantep Faculty of Education, Department of Educational Sciences

** Prof. Dr.; Habib ÖZGAN, Gaziantep University Gaziantep Faculty of Education, Department of Educational Sciences

TEKNİK ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE İSTANBUL YÜKSEK TEKNİK ÖĞRETMEN OKULU VE UYGULAMASI

Yusuf İNANICI*

Kemal TURAN**

Özet

Meslek ve sanat eğitimi, ülkemizde 1860'lı yıllara kadar "Ahilik" adı verilen yaygın eğitim kurumları ile sağlanıyordu. Daha sonraki yıllarda örgün eğitim kurumları niteliğinde olan meslek ve sanat okulları açıldı. Cumhuriyet döneminde ise, özellikle 1930'lu yıllardan sonra teknik öğretime batılı eğitim ölçüsünde nitelikli öğretmen yetiştirme ihtiyacı doğmuştur. Bu amaçla ilk defa 1934-35 ders yılında Kız Teknik Öğretmen Okulu, 1937-38 de Erkek Teknik Öğretmen Okulu Ankara'da öğretime açılmıştır. Bu kurumlar, orta dereceli Mesleki ve Teknik Öğretim Okullarına Atölye ve Meslek dersleri öğretmen ihtiyacını karşılamıştır. 1975 de yapılan bir yönetmelik değişikliği ile Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Yüksek Teknik Öğretmen Okulu adını almıştır. Böylece bu okul, kız ve erkek öğrencilerin birlikte ders gördükleri bir kurum hâline getirilmiştir. Ankara'daki Yüksek Teknik Öğretmen Okulu, nüfusun hızla artışıyla orta öğretimdeki öğrenci taleplerini karşılamıyordu. Aynı zamanda öğretmen açığı büyümeye başlamıştır. Bunun üzerine İstanbul'da 1976-77 ders yılında İstanbul Yüksek Teknik Öğretmen Okulu açıldı. *Bu makalede kurumun durumu, eğitimi, mezunları ve Fakülteye dönüşümü açıklanmaya çalışılmıştır*

Anahtar Sözcükler: Teknik öğretmen sayısı, mesleki ve teknik öğretim, teknik öğretmen yetiştirme, İstanbul yüksek teknik öğretmen okulu (İ.Y.T.Ö.O.)

Giriş

Osmanlı İmparatorluğu döneminde meslek öğretimi önceleri (Selçuklulardan itibaren) "Ahilik" adı verilen yaygın eğitim kurumlarıyla sağlanırken, 1860'lı yıllardan sonra açılan örgün eğitim kurumları niteliğindeki meslek ve sanat okullarıyla gerçekleştirilmeye çalışılıyordu (Turan, 1992, 25). Ayrıca, bu dönemde mesleki ve teknik öğretmen yetiştiren kurumlar da mevcut değildi. Özellikle, sivil meslekler geleneksel olarak, ustadan çırağa geçme usulü ile öğretiliyordu. Gerçi Tanzimat'tan sonra bu alanda öğretmen yetiştirmek amacıyla bir iki girişimde bulunulmuşsa da, istenilen sonuç alınamamıştır (Öztürk, 2005, 352).

Cumhuriyetin ilk yıllarında, birbirinden farklı program uygulayan, ders araçgereçleri bakımından oldukça yoksun bulunan geleneksel beş-on sanat okulu ile meslek eğitimi verilmeye çalışılıyordu. Üstelik mevcut öğretmenlerin hemen hemen tamamı, branşlarında teorik eğitim almamış ustalıktan gelme kişiler olduğundan, bu

* Prof.Dr.; Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fak.Tekstil Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi/ İstanbul

** Prof.Dr.; Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fak.Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi/ İstanbul

okullarda öğretmenlik yapabilecek düzeyde değildi. Bu bakımdan, özellikle 1930'lu yıllardan sonra mesleki ve teknik eğitimi, Batı ölçüleriyle kurulup yaygınlaştırılmaya başlanmasıyla teknik eğitime nitelikli öğretmen yetiştirme ihtiyacı doğdu.

İlk önce, Talim ve Terbiye Kurulunun 23.09.1934 tarih ve 222/216 sayılı kararıyla, Kız Teknik Öğretmen Okulu (Kız Meslek Öğretmen Okulu); 06.11.1936 tarih ve 118 sayılı kararıyla da, Erkek Teknik Öğretmen Okulu (önce Erkek Ertik Öğretmen Okulu olan ve daha sonra Erkek Meslek Öğretmen Okulu olarak ad değiştiren) açılması öngörüldü. Nitekim, önce 1934-35 öğretim yılında Kız Teknik Öğretmen Okulu; daha sonra 1937-38 de de Erkek Teknik Öğretmen Okulu açılarak Mesleki ve Teknik öğretimdeki öğretmen ihtiyacı karşılanmaya çalışıldı (Akyüz, 1992, 322;MEB, 2005, s; Turan, 1996, 16, 136).

Başlangıçta öğretim süreleri 3 yıl olan bu okulların zamanla, erkek ve kız sanat enstitülerinin öğretim programları ve bünyelerinde yapılan değişiklikler sonucu, öğretim seviyelerinin yükseltilmesi yoluna gidildi. Böylece, Talim ve Terbiye Kurulunun 22.07.1946 tarih ve 360 sayılı kararıyla, önce 1946-47'de Erkek Teknik Öğretmen Okulunun , ardından da 1947-48'de Kız Teknik Öğretmen Okulunun öğretim süreleri 4'er yıla çıkarılarak yüksek dereceli kurumlar hâline getirildi (Turan, 1992, 100).

Öğretim süreleri 4 yıla çıkarılan Kız Teknik Öğretmen Okulu, 1961-62 ders yılında "Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu; Erkek Teknik Öğretmen Okulu da 1962 de "Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu" adlarını aldılar (Öztürk, 2005, 381; MEB, 1973, 150).

Mart 1975'de Erkek Teknik Yüksek Öğretmen okulunun adı "Yüksek Teknik Öğretmen Okulu" olarak değiştirildikten sonra bu okula kız öğrenciler de alınmaya başlanmıştı (Kentli, 1998, 366).

Orta dereceli mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirme ihtiyacı, özellikle 1970'li yıllardan sonra olanca gücüyle artmış ve bu dönemde önemli gelişmeler de olmuştur. Nitekim, 1959 'da açılarak 1963 'de tekrar kapatılan İstanbul Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, 1976-77 ders yılında, MEB'lığı Mesleki ve Teknik Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğünün 27.08.1976 tarih ve 324/20512 sayılı yazısı üzerine, 31.08.1976 tarihli Bakanlık oluru ile "Yüksek Teknik Öğretmen Okulu" adıyla İstanbul'da Haydarpaşa Endüstri Meslek Lisesinin bulunduğu mekanda öğretime açılmıştır (MEB, 1976, sayı:324/20512).

6 Kasım 1981 tarih, 17506 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 2547 sayılı YÖK Kanunu'nun geçici 28. Maddesi uyarınca Yüksek Öğretim Kurumlarını yeniden teşkilatlıyan 20.07.1982 tarih 17760 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 41 sayılı Kanun hükmündeki kararname ile o tarihte Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan İstanbul Yüksek Teknik Öğretmen Okulu, Teknik Eğitim Fakültesi adıyla Marmara Üniversitesine bağlanmıştır (Resmî Gazete, 1981, 1982; Öztürk, 2005, 382-3848).

Bu çalışmada teknik öğretmen yetiştirmede İstanbul Yüksek Teknik Öğretmen Okulu' nun, Yüksek Öğretmen ihtiyacına katkısı, durumu-mevcut yönetmelikler çerçevesinde okulun açılışı, idari yapısı, öğretim kadrosu, öğrenciler, öğretim programları ve uygulanması- konuları üzerinde durulmuştur.

İ.Y.T.Ö.O.Okulun Açılış Gerekçesi

Kalkınma planlarında (II. ve III. 5 yıllık Kalkınma Planları), mesleki ve teknik eğitimle ilgili öngörülen hedeflere hızla erişmek için teknik eğitime ağırlık verilmesi sonucunda, bu eğitim kurumlarının sayılarında gittikçe artış gözlenmiş bulunmaktadır (DPT, 1970, 1975).

1965'li yıllardan sonra, sanat okullarına olan talep artmış ve bu okullara sınavla öğrenci alınır hâle gelmiştir. Nitekim, 1975-76 ders yılında bu okullara, fiziki kapasiteden ziyade, atölye öğretmenlerinin azlığı sebebiyle müracaat eden 80689 öğrenciden ancak 48664'ü alınabilmiştir.

Diğer yandan, atölye öğretmen ihtiyacının tespiti amacıyla yapılan bir araştırma sonucuna göre, Yüksek Teknik Öğretmen okulunun 11 Meslek bölümünden, 1965-1975 yılları arasında 2049 Atölye ve Meslek dersleri öğretmeninin mezun olduğu, ancak 1976-77 ders yılında ise, en az 3510 öğretmenin istihdamına gerek olduğu bulgusuna erişildiği görülmüştür.

Konu bir de öğrenci-öğretmen açısından değerlendirilecek olursa, 1976-77 yılında mesleki ve teknik okullardaki normal artışın sürmesi halinde öğrenci mevcudunun 111643'e ulaşması; buna paralel olarak atölye meslek dersi öğretmen ihtiyacının da 4209'a çıkması; gelecek 3 yıl içinde de bu okullarda toplam öğrenci sayısının minimum artış kabulüyle 136113'e ve öğretmen ihtiyacının da 5605'e yükselmesi beklenmektedir.

Oysa, Ankara'daki mevcut Yüksek Teknik Öğretmen Okulu'na tüm fiziki imkanlar zorlansa da, her yıl 750 öğrenciden fazla kayıt yaptırmak mümkün değildi. Buna göre, 1976-77 ders yılında atölye ve meslek dersleri öğretmen açığının (957) kapatılmasına imkan yoktu. Ayrıca, meslek dersleri öğretmenlerinin erken emekli olmaları, ölüm ve daha iyi imkânlarla sanayi kuruluşlarına geçişleri de öğretmen açığını hızlandırmaktaydı.

Bu bakımdan, sadece Ankara'daki Yüksek Teknik Öğretmen Okulu ile mesleki ve teknik öğretim okullarının, atölye ve meslek dersleri öğretmen ihtiyacının karşılanamayacağı gerekçesiyle Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğünün 27.8.1976 tarih ve 324/20512 sayılı İstanbul Yüksek Teknik Öğretmen Okulunun kurulmasıyla ilgili Bakanlık makamının oluruna sunulan yazısında, okulda tesviye, elektrik, elektronik, metal işleri ve Ankara Yüksek Teknik Öğretmen Okulun'da bulunmayan tekstil ve matbaa bölümlerinin açılması öngörülmekteydi (MEB, 1976, sayı:324/20512).

Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğünün bu yazısı üzerine 31.08.1976 tarihli Bakanlık oluru ile 1976-1977 ders yılında İstanbul Haydarpaşa'da Yüksek Teknik Öğretmen Okulu öğretime açılmıştır. 1959-60 öğretim yılında Maçka Endüstri Meslek Lisesi mekânında açılışında sadece Tesviye ve Elektrik bölümleri vardı. Ancak, İstanbul Yüksek Teknik Öğretmen Okulu adı ile ve daha geniş bir yapıyla 1976-77 de öğretime yeniden açılışında, okulun bünyesinde **Tesviye ve Elektrik bölümlerinden başka Elektronik, Metal İşleri, T ekstil ve Mat - baa bölümlerinin açıldığı görülmektedir** (Duman, 1991, 103, 173).

Teşkilat V e Yönetim İşleri

1975 Yüksek Teknik Öğretmen Okulu Yönetim Yönetmeliğine (YTÖOYY) göre Yüksek Teknik Öğretmen Okulu, Endüstri Meslek Lisesi ve Teknik Liselerde atelye

ve teknik dersleri okutacak, endüstri alanında eğitim hizmetleri yapacak "Yüksek Dereceli Teknik Öğretmenler" yetiştiren, ortaokuldan sonra en az 3 yıllık Endüstri Meslek Lisesi veya 4 yıllık Teknik Liselere dayalı ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı lisans düzeyinde öğretim yapan yüksek dereceli bir öğretim ve araştırma kurumu olarak tanımlanmaktadır. Teknik öğretmenlik formasyonu, en az 4 yıllık bir öğretimle sağlanan bu okulun amaçları ilgili yönetmelikte yer almıştır.

Organlar

Bu yönetmeliğe göre okulun organları şu şekilde belirlenmiş bulunmaktadır:

1- Yönetim Organları

a) Okul müdürü

b) Bölüm başkanları

c) Şube şefleri

2. Danışma ve Karar Organları

a) Okul genel kurulu

b) Okul yönetim kurulu

c) Bölüm kurulları

d) Grup kurulları

Yukarıda sözü edilen bu organların göreve ve sorumluluklarını da şöylece açıklayabiliriz:

1. Yönetim Organları

a) Okul Müdürü

Okul Müdürü, okulun, eğitim, öğretim ve yönetim çalışmalarının düzenleyicisi, denetleyicisi ve sorumlusuydu. Müdür, okulun kadrolu öğretmenleri arasından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atanıyordu. Müdürün, okulu temsil etmek, yazıları, diplomaları ve diğer belgeleri imzalamak ve onamak, okulun bir bütün olarak amacına uygun çalışmasını, bilimsel ve mesleki seviyesinin yükselmesini, bölümlerin ve diğer organların yasa, yönetmelik ve programlara göre ahenkli bir şekilde yürütülmesini sağlamak ve bu işleri denetlemek gibi görevleri vardır R.G.,15410; 1975 s.9-12).

1976-77 ders yılında İstanbul'da öğretime açılan ve 1982 de 41 sayılı kararname ile Teknik Eğitim Fakültesi adı ile Marmara Üniversitesine bağlanan Yüksek Teknik Öğretmen Okulunda görev yapan müdürler ve görev tarihleri aşağıda verilmiştir (İYTÖO, Arşiv Kayıtları; 1981).

İsmail Hakkı TEKİN:	**07.04.1966-01.11.1976**
Şükrü YAZICIOĞLU:	**15.11.1976-05.03.1980**
Mehmet Ali BAL:	**11.09.1980-08.01.1981**
Cevat ÇETİNKAYA:	**20.01.1981-16.02.1982**

Müdür Yardımcıları

Okulun, eğitim, öğretim, yönetim ve teknik işlerinin yasa ve yönetmeliklere göre düzenli olarak yürütülmesinde müdüre yardım etmek üzere, okul müdürünün önerisi üzerine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından atanıyordu. Müdür yardımcılarının başlıca görev ve sorumlulukları ilgili yönetmelikte gösterilmiştir.

b) Bölüm Başkanları

Bölüm başkanları, bölümüne ait eğitim ve öğretim işlerini müdür adına düzenlemekle beraber bu işlerinden dolayı müdüre karşı sorumluydu. Öğretim ve eğitimin bir parçası olan döner sermaye işlerini ilgili müdür yardımcıları ile işbirliği içinde yasa ve yönetmeliğe göre yürütüyordu. Bölüm başkanları, ilgili bölüm öğretmenleri arasından istişare yapılmak suretiyle okul müdürü tarafından öneriliyor ve Millî Eğitim Bakanlığınca atanıyordu.

c) Şube Şefleri

Grup başkanı, grubuna ait eğitim ve öğretim işlerini müdür adına düzenliyordu ve müdüre karşı da sorumluydu. Grup başkanları, ilgili grup öğretmenleri arasından ve o grup öğretmenleri ile görüşerek müdür tarafından seçilip Bakanlığa önerilip Bakanlıkça atanıyordu.

2. Danışma ve Karar Organları

a) Okul Genel Kurulu

Okul müdürünün başkanı olduğu Okul Genel Kurulu, bölüm ve grup kurallarının müşterek toplanmasıyla oluşuyordu. Genel Kurul, her ders yılı başında, okulun genel eğitim ve öğretim sorunlarını incelemek üzere toplanıyordu, okul müdürü gerekirse, kurulu olağanüstü toplantıya çağırabiliyordu.

b) Okul Yönetim Kurulu

Okul yönetim kurulu, okul müdürü, müdürün seçeceği 3 müdür yardımcısı, bölüm başkanları, grup başkanları, şube şefleri ve her bölümden seçilen birer temsilciden oluşuyordu. Bir yıl için seçilen bu temsilcilerin yeniden seçilme imkanları vardı. Okul müdürünün başkanlığında ayda en az bir defa toplanan okul yönetim kurulunun en önemli görevi, okulun eğitim, öğretim, yönetim mali işler ve disiplinle ilgili sorunlarını inceleyerek karara bağlamaktı. Kurulun aldığı kararlar kesindi.

c) Bölüm Genel Kurulları

Bölüm genel kurulu, o bölüme mensup öğretmenlerden meydana geliyordu. Bölüme bağlı asistanlar, bölümde kendi aralarında seçecekleri bir asistanla temsil ediliyordu. Bölüm genel kurulu, bölüm başkanlarının başkanlığında ayda en az bir kez toplanarak, yönetmelikte belirtilen esaslar dahilinde bölümün eğitim ve öğretim çalışmalarını inceleyip gerekli tedbirleri almak, bölümü ilgilendiren yönetmelik, ders dağıtım ve programları hakkında kararlar almak, bölümün öğretim kadrosunu düzenleyici önlemleri düşünmek, bölümün gelişmesine yönelik yayınlar ve araştırmalar için gerekli önlemleri almak gibi görevleri vardı.

d) Grup kurulları, gruba bağlı öğretmenlerden oluşuyordu. Gruba bağlı asistanlar, aralarında seçecekleri bir temsilci ile temsil ediliyordu. Bu yönetmelikte gösterilen gruplara, hangi öğretmenlerin girecekleri, okul yönetim kurulunca kararlaştırılıyordu.

Bölümler , Gruplar Ve Kuruluşlar

YTÖOYY'ne göre okul; eğitim ve öğretimin iyi yürütülmesi ve verimin artırılması açısından aşağıda belirtilen bölüm, grup ve kuruluşlardan meydana geliyordu. İhtiyaç hâlinde Okul yönetim Kurulunun kararı ve Millî Eğitim Bakanlığınca onayı ile yeni bölümler ve kuruluşların ilavesi yapılabiliyor ya da çıkarılabiliyordu.

1- Bölümler*

-Makine

-Motor

-Elektrik/Elektronik

-Mobilya İç Mimari

-İnşaat

2- Gruplar

- Genel bilgi dersleri grubu
- Fen ve Matematik dersleri grubu
- Endüstriyel Eğitim ve Ortak Teknik dersler grubu

3- Kuruluşlar

- Araştırma ve program geliştirme
- Teorik öğretim bürosu
- Teknik büro
- Muhasebe bürosu
- Döner sermaye bürosu
- Yazı evrak ve arşiv bürosu
- Okul matbaası
- Teknik hizmetler servisi

Okul, geniş bir memur kadrosuna sahipti. Bunların da görev yetki ve sorumlulukları ise ilgili yönetmelikle belirtilmiştir.

Öğretim Kadrosu

a) Öğretmenler

1975'te yürürlüğe konan YTÖOY'ne göre, okulun öğretmenleri, okulun asıl kadrosunda olanlarla ek görev karşılığı öğretmenlik yapanlardan oluşuyordu. Açık öğretmenliklere bu okulda öğretmen olma koşullarını taşıyan istekliler arasından uygun olanının seçimi, ilgili bölüm veya grup öğretmenlerden oluşan bir komisyon tarafından yapılıyordu. Komisyon tarafından öğretmenliğe seçilenler, okul yönetim kurulunun kararı, okul müdürünün teklifi ile Bakanlıkça atanıyordu. Ayrıca, asistanlık yolu ile de meslek dersleri öğretmenlerinin yetiştirildiklerini görüyoruz.

Öğretmenlerin başlıca görevleri arasında; kendilerine verilen dersleri okutmak; atölye ve laboratuar çalışmalarını ders programlarına göre yapmak; dersi için araç-gereçlerini kullanmak; kendi alanında bilimsel ve mesleki araştırmalar ve yayınlar yapmak; asistanlarının yetişmelerini sağlamak, nöbet tutmak gibi etkinliklerini söyleyebiliriz RG.,15410; 1975 s.9-12).

İstanbul Yüksek T eknik Öğretmen Okulunun öğretim kadrosu 1982 yılı 96 öğretmendir. Teknik Eğitim Fakültesi adı ile Marmara Üniversitesine bağlanma -

* 1976/77 yılında İstanbul Yüksek Teknik Öğretmen Okulunda Tesviye, Elektrik, Elektronik, Metal İşlerine ilaveten Tekstil ve Matbaa Bölümleri açılmıştı.

dan önceki tarihlerde, Tesviye Bölümünde 21, Metal İşleri Bölümünde 14, Elektronik-Elektrik Bölümünde 25, Tekstil Bölümünde 6, Matbaa Bölümünde 4 ve genel bilgi, fen-matematik ve eğitim derslerinde 26 olmak üzere toplam 96 öğretmenle öğretimi sürdürmüştür. Bu öğretmenlerden 10'u emekli olmuş, 7'si başka okullara nakledilmiş, 4'ü istifa etmiş, biri vefat etmiş, biri askere gitmiş ve böylece toplam 23'ü dışında diğer 79'u da fakültedeki görevlerinde kalmışlardır (İYTÖO, Arşiv Kayıtları, 1981).

b) Asistanlar

Yüksek Teknik Öğretmen Okuluna, gerek duyulan dallara öğretim elemanı yetiştirilmek üzere asistanlar da alınıyordu. Alınacak olan asistanların nitelikleri, atanmaları, mesleki hal ve görevleri ve öğretmenliğe geçirilmeleri Yüksek Teknik Öğretmen Okulu Asistanlık Yönetmeliği hükümleri ile Devlet Memurları Kanunu'nun hükümlerine bağlı idi.

Asistanlarda aranan şartları yerine getirenler, asistan adaylığına kabul sınavlarına alınıyor ve bu sınavlar sonucu başarılı olan asistan adaylarının da atamaları yapılıyordu. Asistan adaylığının süresi en fazla iki yıldı. Adaylıkta bir yılını tamamlayan ve kendisine verilen görevleri yerine getiren asistan adaylarının asillikleri tasdik ediliyordu. Birinci yıl sonunda asaleti onanmayan asistan adayının çalışma süresi bir yıl daha uzatılıyordu. İlgili yönetmelikte belirtilen esaslar çerçevesinde adaylık süresi dışında en az iki yıl başarı ile asistanlık görevini yapmış ve 27. maddede yazılı şartları yerine getirmiş bulunanların öğretmenliğe atamaları yapılıyordu.

Asistanların görevleri, özlük hakları, ilişkilerinin kesilmesi, öğretmenliğe atanmaları gibi konular, ilgili yönetmelikte belirtilmiştir (MEB,Teb.Der. 2045;1979).

İstanbul Yüksek Teknik Öğretmen Okulunun, 1982'de Marmara Üniversitesine Teknik Eğitim Fakültesi adıyla bağlandığı sırada Tesviye bölümünde 2, Elektrik bölümünde 2, Tekstil bölümünde 2 ve Matbaa bölümünde de 1 olmak üzere 7 asistanı vardı (İYTÖO, Arşiv Kayıtları, 1981).

Öğrenciler

15 Ekim 1979 tarih ve 2044 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "Yüksek Teknik Öğretmen Okulu Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'ne" (YTÖOÖSY) göre, bölümlere alınacak öğrenci sayısı, bölüm kuralları tarafından yapılacak teklifler de göz önüne alınarak okul yönetim kurulunca kararlaştırılıp Millî Eğitim Bakanlığının onayından sonra kesinlik kazanıyordu.

Okula endüstri meslek lisesi ve teknik lise (sanat enstitüsü ve teknisyen okulu) mezunlarından, ÜSS (Üniversitelerarası Seçme Sınavında) başarı göstererek girmeye hak kazananlar kabul ediliyordu. Fakat adı geçen okullardan mezun olanların okula alınması için, okulda meslek branşları ile ilgili öğretim yapan bir bölüm ya da bir şubenin bulunması gerekiyordu. Ayrıca, benzer program uygulayan değişik adlı meslek okulu ve meslek şubesi mezunları da, kayıt ve kabul şartlarını taşımaları durumunda, okul yönetim kurulunun kararı ile uygun görülen bölümlere kabul ediliyordu.

Okula alınacak öğrencilerin aşağıdaki koşulları taşımaları gerekiyordu:

a) Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak, (Yabancı uyruklu öğrenciler, Millî Eğitim Bakanlığının izni ile kabul ediliyordu),

b) Endüstri meslek lisesi (sanat enstitüsü) veya teknik liselerin (teknisyen okulu) birinden ya da aynı programı uyguladığı okul yönetim kurulu kararı ile kabul edilen okulların birinden mezun olmak,

c) Sağlam ve sıhhatli olmak, (sağırlık, körlük, kekemelik gibi bedensel ve öğretmenliğe engel olacak ruhsal arızaları ve bulaşıcı hastalığı bulunmadığını heyet raporu ile belirlemiş olmak),

d) ÜSS'de başarı göstererek okula girmeye hak kazanmış olmak,

e) Üst derecedeki bir okula devam etmiş olanlar için bu okullarda okuma hakkını kaybetmemiş olmak.

Bu yönetmelikte belirtilen nitelikleri taşıyan ve ÜSS'na göre okula girmeye hak kazanan adayların kesin kayıt yaptırabilmeleri için aşağıdaki belgelerle zamanında okul müdürlüğüne müracaat etmeleri gerekiyordu,

a) Diploma veya yeni bitirenler için başarı durum belgesi,

b) Nüfus kimlik cüzdanı,

c) Öğrenime ara vermiş olanlardan:

aa) Savcılıktan alınmış iyi hâl kağıdı,

bb) Askerlik şubesinden alınmış, öğretimine engel bulunmadığını gösterir belge

d) Tam teşekküllü devlet hastanesinden alınmış sağlık kurulu raporu,

e) Aşı kağıdı,

f) 4,5x6 cm boyutunda yeni çekilmiş 12 adet fotoğraf

İlgili yönetmeliğin 8. maddesine göre, okula giriş hakkı kazanan öğrencilerin bu hakları yalnız o ders yılı için geçerlidir. Ayrıca öğrenciler, okul ders programında gösterilen teorik ders, atelye ve laboratuar öğretim çalışmalarına devam etmek zorundaydı. (MEB,Teb.Der. 2044;1979)

1959-60 öğretim yılında yalnızca Tesviye ve Elektrik bölümlerinde toplam 57 öğrenci ile öğretime başlayan İstanbul Yüksek Teknik Öğretmen Okulunun yeniden 1976-77 öğretim yılı açılışından 1981-82'ye kadar geçen süre içinde yıllara göre öğrenci mevcudu ile mezunların listesi aşağıda verilmiştir(İYTÖO, Arşiv Kayıtları, 1981).

Tablo 1. Kayıtlı Öğrenci ve Mezun Listesi

Bölüm	**Elektrik**						
Yıllar	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82	Toplam
Kayıtlı öğrenci sayısı	**69**	**84**	**47**	**72**	**78**	**91**	**441**
1979-80 mezun sayısı	30	0	0				
1980-81 mezun sayısı	10	53	0				
1981-82 mezun sayısı	1	9	26				
1982'den sonra mezun sayısı	0	3	8				
Mezun Toplam	**41**	**65**	**34**				
Kendi isteği ile ayrılan	14	5	4				
Kaydı silinen	14	14	9				
Genel Toplam	**69**	**84**	**47**				

Bölüm	Elektronik						
Yıllar	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82	Toplam
Kayıtlı öğrenci sayısı	**37**	**35**	**24**	**18**	**27**	**21**	**162**
1979-80 mezun sayısı	25	0	0				
1980-81 mezun sayısı	3	24	0				
1981-82 mezun sayısı	0	2	13				
1982'den sonra mezun sayısı	0	2	3				
Mezun Toplam	**28**	**28**	**16**				
Kendi isteği ile ayrılan	5	3	4				
Kaydı silinen	4	4	4				
Genel Toplam	**37**	**35**	**24**				

Bölüm	Tesviye						
Yıllar	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82	Toplam
Kayıtlı öğrenci sayısı	**117**	**84**	**54**	**78**	**78**	**73**	**484**
1979-80 mezun sayısı	87	0	0				
1980-81 mezun sayısı	6	50	0				
1981-82 mezun sayısı	1	6	28				
1982'den sonra mezun sayısı	0	5	8				
Mezun Toplam	**94**	**61**	**36**				
Kendi isteği ile ayrılan	10	12	7				
Kaydı silinen	13	11	11				
Genel Toplam	**117**	**84**	**54**				

Bölüm	Matbaa						
Yıllar	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82	Toplam
Kayıtlı öğrenci sayısı	**15**	**13**	**17**	**13**	**16**	**10**	**84**
1979-80 mezun sayısı	8	0	0				
1980-81 mezun sayısı	1	9	0				
1981-82 mezun sayısı	0	0	9				
1982'den sonra mezun sayısı	0	0	2				
Mezun Toplam	**9**	**9**	**11**				
Kendi isteği ile ayrılan	3	1	1				
Kaydı silinen	3	3	5				
Genel Toplam	**15**	**13**	**17**				

Bölüm	Tekstil						
Yıllar	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82	Toplam
Kayıtlı öğrenci sayısı	30	30	18	25	25	19	147
1979-80 mezun sayısı	24	0	0				
1980-81 mezun sayısı	2	23	0				
1981-82 mezun sayısı	0	1	15				
1982'den sonra mezun sayısı	2	2	2				
Mezun Toplam	28	26	17				
Kendi isteği ile ayrılan	2	2	0				
Kaydı silinen	0	2	1				
Genel Toplam	30	30	18				

Yukarıdaki tabloda görülüyor ki Haydarpaşa'da tekrar açılışından fakülte oluncaya kadar geçen süre içersinde (1976-1982) üç defa mezun veren İstanbul Yüksek Teknik Öğretmen Okulunun bünyesinde yer alan elektrik bölümüne kayıt olan 200 öğrenciden 140'ı, elektronik bölümüne kayıt olan 96 öğrenciden 72'si, tesviye bölümüne kayıt olan 255 öğrenciden 191'i, metal işleri bölümüne kayıt olan 114 öğrenciden 92'si, matbaa bölümüne kayıt olan 45 öğrenciden 29'u ve tekstil bölümüne kayıt olan 78 öğrenciden 71'i olmak üzere toplam 595 öğrenci mezun olmuştur. Bölümler içersinde en fazla öğrenci (191) mezun veren tesviye bölümü %32'lik oranla ilk sırayı alırken ikinciliği, %23'lük oranla elektrik bölümü üçüncülüğü de %16'lık oranla metal işleri bölümü almaktadır.

Eğitim ve Öğretim

1979 tarihli Yüksek Teknik Öğretmen Okulu Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'ne (YTÖOÖSY) göre, bu okulda eğitim ve öğretim, öğrencilere teorik bilgi vermek, uygulama, resim ve proje, laboratuar, atölye çalışmaları, teknik geziler yaptırmak, staj ve döner sermaye işlerinde fiilen çalıştırmak suretiyle sağlanıyordu. Dersler, haftalık dağıtım çizelgelerinde gösterilen saatler içerisinde, sınıflarda, atölyelerde, laboratuarlarda ilgili öğretmenlerce uygulanıyordu. Öğretim, her bölüm ve şubenin Millî Eğitim Bakanlığınca kabul edilen öğretim programlarına göre yürütülüyordu.

Bu okulda, 4 yıllık öğretim, bir bütün oluşturduğundan, sadece birinci sınıfın ilk yarıyılına öğrenci alınıyordu. Okullar arasında nakil yapılmak suretiyle diğer yarıyıllara öğrenci alınamıyordu.

Okulda bir öğretim yılı 16 şar haftalık iki yarıyıldan ibaretti. Ancak, yarıyıl sınavları bu süreye dahil değildi. Yarıyıllar ve yarıyılların sonunda yapılacak yarıyıl sınavlarının başlama ve bitiş tarihleri, okul yönetim kurulunca saptanarak öğretim takviminde gösteriliyordu.

Okul yönetim kurulunca tanzim edilen öğretim takvimi, Millî Eğitim Bakanlığının onayından sonra kesinlik kazanarak okulda ilan ediliyordu. Ancak, zorunlu hallerde okul yönetim kurulu tarafından öğretim takviminde bazı değişiklikler yapılabiliyordu. Fakat yapılan bu yeni değişikliklerde gene Bakanlığın onayından sonra kesinlik kazanıyordu.

Resmî tatillerin haricinde, fevkalade durumlarda yapılamayan dersler ya yarıyıl içerisinde ya da sonlarında okul müdürlüğünce düzenlenen bir programla tamamlanıyordu.

1979 tarihli yönetmelikte, öğrenci devamsızlığının hesaplanmasında, her teorik ders, atelye ve laboratuar ayrı birer birim olarak kabul ediliyordu. Aslında öğrencilerin, öğretim programında gösterilen teorik ve uygulamalı derslerin tümüne devam etme mecburiyeti vardı.

Hangi sebeple olursa olsun, bir yarıyılda bir dersin haftalık ders saati sayısının 3 katından fazla devamsızlık yapan öğrenci, o dersten devamsızlıktan kalıyordu. Bu öğrenci, o dersin yarıyıl ve bütünleme sınavlarına da katılamıyordu. Bu durumda olan öğrenciler, o dersin öğretmeni tarafından, öğrenciye duyurulmak üzere okul idaresine iki hafta içinde yazılı olarak bildiriliyordu. Ancak, öğrencinin, okul yararına müzik, spor, temsil vs. etkinlikleri sebebiyle, okul müdürünce verilen izinler (üç güne kadar) devamsızlıktan sayılmıyordu (MEB, Yön., 1979). Ancak geçerli bir neden ya da özrü bulunmayarak devamsızlıkları sebebiyle yarıyıl sınavına alınmayan öğrenciler, o ders için okuma hakkını kullanmış ve o dersi başaramamış sayılıyordu.

Öğrenci başarısı, bir yarıyıl boyunca ve yarıyıl sonunda yapılan ölçümlere göre tespit ediliyordu. Yarıyıl ve bütünleme sınavları, öğretim takviminde gösterilen günlerde, okul idaresince hazırlanan programa göre, dersin öğretmeni tarafından yapılıyordu. Okul idaresi tarafından bu sınavlarda yeteri kadar gözcü öğretmen görevlendiriliyordu. Yarıyıl notu, ara ve yarıyıl sınavlarında dersin özelliğine göre verilen ödev, yaptırılan proje ve işlerden alınan notların ağırlıklı ortalamalarına göre tespit ediliyordu.

Notların derece, katsayı ve puan karşılıkları da aşağıda verilmiştir:

Not	Puan	Derece	Katsayı
A	85-100	Pekiyi	5
B	71-84	İyi	4
C	61-70	Orta	3
D	50-60	Geçer	2
E	01-49	Başarısız	1 (40)

Bir dersten başarılı olmak için, o dersin yarıyıl notunun en az "D" ve atölye dersinin notunun sadece son sınıflarda en az "C" olması gerekiyordu.

Bir öğretim yılındaki yarıyıllarda okutulan ders, laboratuar ve atölyeden gerekli başarıyı gösteremeyen öğrenciler, söz konusu derslerden, güz döneminde bütünleme sınavlarına alınıyordu. Bütünleme sınavlarında geçer not "D" dir. Bütünleme sınavları sonunda o yarıyıldaki akademik ortalaması 2.00 nin altına düşen öğrenciler, o sınıftaki tüm dersleri tekrar ediyorlardı. Bütünleme sınavları sonunda akademik ortalaması 2.00 ve daha çok olan öğrenciler, atölye haricinde kaç dersten başarısız olursa olsunlar bir üst sınıftaki yarıyıl derslerine devam edebiliyordu. Bu öğrenciler, başarısız oldukları bir alt sınıfın derslerinden, bu öğretim yılı içinde yapılan iki yarıyıl sınavında başarılı olmak zorundaydı. Bu derslerden iki sınav dönemi sonunda da başarısız olan öğrencilerin okulla ilişkisi kesiliyordu. Ancak, alt sınıftan başarısız olduğu ders sayısını bire indiren öğrenciye, güz döneminde son kez o ders için bir sınav hakkı daha veriliyordu. Bu sınavda da aynı dersten başarılı olamayan öğrencinin okulla ilişkisi kesiliyordu.

Güz döneminde bütünleme sınavları sonucunda atölyeden "C" nin altında not alan öğrenciler, başarısız oldukları atölyeyi, ikinci bir defa bir üst sömestrdeki derslere devam etmeden, tekrarlamak zorundaydı. Sömestr sonunda atölyeden ikinci defa başarısız olan öğrencinin okulla ilişkisi kesiliyordu (md. 40). Son sınıf atölye bitirme sınavlarında başarılı olamayan öğrenciler, ikinci yıl, bu sınav için ayrılan süre içinde sınava girmek zorundaydı. Bu sınavda geçer not "C" idi. Ancak bu sınava giremeyen ya da girdiği halde başarılı olamayan öğrencinin okulla ilişkisi kesiliyordu. Atölye mezuniyet sınavının ise, bütünlemesi yoktu.

Ayrıca, okulda uygulanan programlar arasında, geçiş yapmak da mümkündü. Söz konusu geçişler, öğrencinin isteğine, başarısına ve Bakanlığın teknik öğretmen ihtiyacına ve okulun imkânlarına göre yapılıyordu.

Öğrencilerin izledikleri eğitim programlarını değiştirme talepleri, Okul yönetim kurulunca bir yıl için seçilen beş üyeli "Programlar Arası Geçiş Komitesi' tarafından incelenip karara bağlanıyordu. Ancak, program değiştirmeye esas olacak ölçütler okul Yönetim Kurulunca belirleniyordu. Programlar Arası Geçiş Komitesi'nin kararları, okul müdürlüğü tarafından onaylandıktan sonra yürürlüğe giriyordu (MEB,Teb.Der. 2044;1979)

Programlar

Yüksek Teknik Öğretmen Okulu programları, Endüstriyel Atölye ve Meslek Dersleri öğretmenliği, Teknik ve laboratuar Dersleri Öğretmenliği Teknoloji Lisans programları olup ortaöğretim düzeyinde teknik ve endüstriyel meslek eğitimi yapan okullara bu sahada teknik öğretmen yetiştirmek maksadıyla düzenlenmiştir. Bu programlar, 16'şar haftalık 8 yarıyıldan oluşuyordu. Programda yer alan öğretim faaliyetleri kredi saat esasına göre değerlendirilmiş olup her dersin kredisi de program içinde gösterilmiştir. Ayrıca programların geliştirilmesinde öğrencinin ilgisi ve ihtiyaçları ile akademik başarılarına göre teknik ve laboratuar dersleri öğretmenliği programlarına geçiş imkanları da dikkate alınmıştır.

Bu program, Genel Bilgi, Fen ve Matematik, Eğitim, Teknik ve Uygulamalı derslerden oluşuyordu. Öğrencilerin, bu lisans programını tamamlayabilmek için bölümlerin programında yer alan zorunlu ve seçmeli derslerden yeter miktarda kredi almaları gerekiyordu (Teb. Der. 1827, 1975).

Burada örnek olması bakımında; T esviye Bölümü ders gruplarının prog - ramdaki ağırlıklarını bir tabloda göstermeye çalışalım :

Tablo 2. Tesviye Bölümü Ders Dağılım Kredi ve % 'si

Dersler	Toplam Kredi	Toplam Kredi (%)	Toplam ders saati	Toplam ders saati (%)
Genel Bilgi	26	12.44	30	10.38
Fen ve Matematik	3	14.83	35	12.11
Genel-Endüstriyel Eğitim*	17	8.13	17	5.88
Teknik ve Uygulama	135	64.59	207	71.62
TOPLAM	209	99.99	289	99.99

*Öğretmenlik bilgisi derslerinden; Eğitim Psikolojisi 5., Eğitim Sosyolojisi, Ölçme ve Değerlendirme 6., Ders ve Atölye Öğretim Metotları ile Mesleki ve Teknik Öğretim Prensipleri 7., Mesleki Analiz ve Program Geliştirme, Eğitim Teknolojisi, Ders ve Atölye Uygulaması da 8. sömestirde okutulmaktadır. *(İYTOO Ders Programları Kitabı-1981)*

Yukarıdaki tabloya bakıldığında özel alan derslerinin toplam kredi bakımından % 64.59, fen-matematik % 14.83, genel bilgi %12.44 ve öğretmenlik bilgisi derslerinin de % 8.13 oranında olduğu görülmektedir.

Staj İşleri

1979 tarihli Yönetmeliğe göre öğrenciler, ders ve atölye uygulamasını, yarıyılın başlangıcında üç hafta süre ile branşlarındaki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında yapmak zorundaydılar. Öğrencilerin ders ve atölye uygulamasındaki başarıları uygulamayı yaptıkları öğretim kurumlarından sağlanan değerlendirme raporlarına göre Okulun Yönetim Kurulunca seçilen bir komisyon tarafından tespit ediliyordu. Daha sonra okul idaresince, değerlendirme formları hazırlanarak zamanında ilgili kurum müdürlüklerine gönderiliyordu. Ancak, bu uygulamayı tespit edilen süre zarfında yapamayan ya da başaramayanlar aynı süre kadar uygulamayı başarılı oluncaya dek tekrarlamak zorundaydılar. Aksi hâlde bu zorunluluğu yerine getirmeyenlere diploma verilmiyordu.

Ayrıca, öğrencilerin diploma almaya hak kazanabilmesi için, bütün öğretim süresince (Okul Yönetim Kurulunca onaylanmış Özel Staj Yönetmeliği'ne göre) meslekler ile ilgili işyerlerinde başarılı olarak 50 işgünü pratik çalışma yapmış olma şartı da vardı (MEB,Teb.Der. 2044;1979)

Mezunların Atanmaları

Öğrenciler, mecburi hizmetle yükümlü olduklarından öğretmenliğe atamaları mezun oldukları yıl Milli Eğitim Bakanlığınca yapılıyordu. Mezun olan öğrencilerin bir listesi ile tayin evrakı okul tarafından düzenlenerek ilk atama döneminde Bakanlığa gönderiliyor ve görev yerleri kura ile tespit ediliyordu. Böylece öğrencilerin (öğretmenlerin) görev yapacakları illerin saptanması yapıldıktan sonra tayin listeleri Yüksek Teknik Öğretmen Okuluna bildiriliyor ve Okul Müdürlüğü de öğrencilere (öğretmenlere) görev yerlerini tebliğ ediyordu (İYTÖO, Arşiv Kayıtları, 1981).

Bina, Araç-Gereçler

1976-77 ders yılında İstanbul Yüksek Teknik Öğretmen Okulu yeniden Haydarpaşa Endüstri Meslek Lisesi tesislerinde öğretime başlamış ve açılışında Haydarpaşa Endüstri Meslek Lisesinin tasfiyesi ön görülmüş iken iki sene aynı binada eğitimini sürdükten sonra Haydarpaşa Lisesine nakil olmuştur. 1982'ye kadar burada mevcut bina, araç-gereçlerden faydalanarak öğretimini sürdüren bu okul, 1982 de Teknik Eğitim Fakültesi adı ile Marmara Üniversitesine bağlandıktan sonra Göztepe kampüsündeki binasına taşınmıştır (İYTÖO, Arşiv Kayıtları, 1981).

Sonuç

Ülkemizde, 1960'lı yıllardan sonra uygulanmaya başlayan Kalkınma Planlarında (II. ve III.) eğitim, özellikle mesleki ve teknik eğitimle ilgili olarak öngörülen hedeflere hızla ulaşmak için teknik öğretime ağırlık verilmiş ve sonuçta bu kurumların sayılarında önemli ölçüde artış gözlenmiştir. Ayrıca, bu dönemde batıya yönelik beyin gücü göçü neticesinde Avrupa ülkeleriyle olan ilişkilerimizde teknik alanda izlenen gelişmeler, özellikle 1970'lı yıllardan sonra hız kazanmaya başlamış ve böylece meslek ve sanat okullarına olan talep de artmıştır. Sonuçta, mevcut sanat okulların fiziki kapasitesi ve atölye öğretmenlerine duyulan ihtiyaç nedeniyle bu okullara sınavla öğrenci alınır hâle gelmiştir. O yıllarda yapılan istatistiklere göre bu öğretim ku-

rumlarına başvuran öğrencilerin yarıdan fazlası yer ve öğretim elemanı eksikliği sebebiyle açıkta kalıyordu.

Millî Eğitim Bakanlığı bir yanda mesleki ve teknik öğretim okullarının nicelik bakımından artışına karşı yer ve öğretim elemanı ihtiyacını karşılamaya dönük yeni arayışlara girerken diğer yandan da bu alanda yapılacak nitelikli eğitim için yeni projeler üretmeye çalışıyordu. Nitekim, 1980'li yıllardan sonra okulu işyerine götüren ve iş yerinde eğitimi esas alan Okul-Sanayi İşbirliği (OSANOR Eğitimi) programları uygulanmaya konmuş, ancak bu uygulamayla Endüstri Meslek Lisesi mezunlarının istenilen düzeyde yetişmeleri sağlanamamıştır. Ayrıca TAÇE projesiyle de (Türk-Alman Çıraklık Eğitimi) Okul Sanayi İşbirliğinin mükemmelleştirilmesi yolunda da önemli bir adım atılmışsa da bu uygulamayla bu alanda istenilen sonucun alınamadığı görülmüştür.

Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimdeki önemli gelişmelere paralel olarak gittikçe sayıları artan bu okulların, özellikle meslek dersleri öğretmen ihtiyacının sadece o dönemde mevcut Ankara Yüksek Teknik Öğretmen Okulu ile karşılanamayacağının anlaşılması üzerine soruna ivedilikle çözüm getirilmesi amacıyla Bakanlık ikinci bir Yüksek Teknik Öğretmen Okulunu İstanbul'da 1976-77 de öğretime açmıştır.

Teknolojik gelişmelerin hızla devam ettiği bir dönemde, Türkiye'nin bugün, mesleki ve teknik öğretime dünden daha çok ihtiyacı vardır. Bu bakımdan Marmara Üniversitesine bağlı bulunan Teknik Eğitim Fakültesinin çekirdeğini oluşturan İstanbul Yüksek Teknik Öğretmen Okulunu, o günkü şartlar ve teknik imkânlar içerisinde 1976 dan 1982'ye kadar geçen süre zarfında mesleki ve teknik öğretim okullarının atölye ve meslek dersleri öğretmeni yetiştirmedeki fonksiyonu bakımından ilgili yönetmelikler ve kaynaklara başvurmak suretiyle değerlendirmeye çalıştık.

Yaptığımız bu çalışmanın, ileride bu alanda yapılacak yeni araştırmalara, karşılaştırmalı meslek eğitimi bakımından ışık tutabileceği ve ayrıca bu okulun, eğitim, öğretim ve yönetim faaliyetleriyle bir bütün olarak Teknik Eğitim Fakültesine geçişte bir temel oluşturması açısından katkı sağladığı kanaatindeyiz. Ayrıca aynı amaca hizmet eden, bir bakıma Yüksek Teknik Öğretmen Okulu'nun devamı sayılan Teknik Eğitim Fakültesi ile ilgili ikinci bir çalışmanın da yapılmasının faydalı olacağı düşüncesindeyiz.

Kaynakça

Akyüz, Y. (1999). Türk Eğitim Tarihi, 7.baskı, İstanbul Alfa Yayınları.

Duman, T. (1991). Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme (Tarihi Gelişimi), İstanbul

DPT. (1970). İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1971-1975), Ankara.

DPT. (1975). Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1976-1980), Ankara.

Kentli, F. (1988). 16.Milli Eğitim Şûrası Dokümanı, Ankara.

İstanbul Yüksek Teknik Öğretmen Okulu (İYTÖO) İstatistikleri (Arşiv Kayıtları), 1981.

MEB, (2005). Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihçesi, Ankara.

MEB, (1973). Cumhuriyetin 50.Yılında Eğitimimiz, İstanbul.

MEB, Yüksek Teknik Öğretmen Okulu Yönetim Yönetmeliği (1975). Resmi Gazete, sayı:15410,Kasım.

MEB, Yüksek Teknik Öğretmen Okulu Asistanlık Yönetmeliği (1979). Tebliğler Dergisi, sayı: 2044, Ekim.

MEB, Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Programları (1975), Tebliğler Dergisi, sayı: 1827, Şubat.

MEB, Mesleki ve Teknik Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğünün 27.8.1976 tarih, 324/20512 sayılı yazısı.

Resmi Gazete, 12 Kasım 1975, 15410.

Resmi Gazete, 06 Kasım 1981, 17506.

Resmi Gazete, 20 Temmuz 1982, 17760.

Öztürk C. (2005). Türkiye'de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar, İstanbul.

Turan, K. (1992). Mesleki Teknik Eğitimin Gelişmesi ve M.Rüştü Uzel, İstanbul.

Turan, K. (1996). Ahilik'ten Günümüze Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihi Gelişimi, İstanbul.

ISTANBUL HIGHER TECHNICAL TEACHER TRAINING SCHOOL AND ITS APPLICATION IN TRAINING TECHNICAL TEACHER

Yusuf İNANICI*

Kemal TURAN**

Abstract

Vocational and craftmanship education and training were provided in our country by the "Ahilik" up to 1860's, which were informal education institutions. In later years, vocational and craftmanship schools were founded as formal education and training institutions.

As for the Republic era, especially after the 1930's a need for the qualified teachers in technical education arose, compatible with the western education. Thus, at first in 1934-35 Technical Teacher Training School for Girls and in 1937-38 Technical Teacher Training School for Boys were put into operation in Ankara. These institutions supplied workshop and vocational teachers for the Vocational and Technical Education High Schools. Higher Technical Teacher Training School for Boys has been renamed as Higher Technical Teacher Training School after a change of regulation in 1975. Hence, this school has become co-educational and boys and girls attended the school. Because of the rapid increase in population, the Higher Technical Teacher Training School in Ankara no longer answered the student demands. At the same time, teacher vacancies started to grow. Because of that, İstanbul Higher Technical Teacher Training School was founded 1976-77 in Istanbul. In this paper, the education and training of this institution, its graduates and its transformation to faculty is treated.

Key Words: Technical teacher, vocational and technical education, training of a technical teacher, İstanbul Higher Technical Teacher Training School

* Prof. Dr.; Marmara Üniversitesi, Faculty ofTechnical Education / İstanbul
** Prof. Dr.; Marmara Üniversitesi, Faculty of Technical Education / İstanbul

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA MOBBING (YILDIRMA) DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ (DÜZCE İL ÖRNEĞİ)

H. Basri GÜNDÜZ*

Ömer YILMAZ**

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin yıldırma davranışlarına ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Araştırmanın evrenini 2006–2007 öğretim yılında Düzce ili merkez ilçesinde resmî ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmuştur. Örneklemi ise evrenden random yöntemiyle seçilen 225 öğretmen ve yönetici oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak giriş ve üç bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde işyerinde karşılaşılan yıldırma davranışlarına ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümünde ise yıldırma davranışı sonucunda yaşananları belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise yıldırma davranışını önlemeye yönelik davranışları belirlemeye ilişkin sorular bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bazıları şu şekildedir: Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticiler zaman zaman yıldırma davranışına maruz kalmaktadırlar. En çok yaşanan yıldırma davranışlarının başında, yapılan işin hissettirmeden (dolaylı) yollarla kontrol edilmesi, yapılan işin, başarının küçümsenmesi, verilen karar ve önerilerin reddedilmesi, yapılan iş ve sonuçlarıyla ilgili sürekli kusur ve hatalar bulunması biçiminde ki davranışlar yer almaktadır. Ortaöğretim kurumu öğretmen ve yöneticilerin yıldırma görüşlerine göre yıldırma davranışını en çok uygulayan grup yöneticilerdir. Yıldırma davranışları ile başa çıkmada en çok kullanılan çözüm ise "mücadele etmek" şeklinde ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Mobbing, yıldırma, psikolojik şiddet, psikolojik taciz

Giriş

"Mob" sözcük olarak, kanun dışı şiddet uygulayan düzensiz kalabalık anlamına gelmektedir. Latincede ise kararsız kalabalık anlamına gelen "mobile vulgus" sözcüklerinden oluşmaktadır. Mob fiili "ortalıkta toplanmak, saldırmak veya rahatsız etmek" anlamındadır. "Mob" kökünden türetilen "Mobbing" olarak adlandırılan olgu ise İngilizce' de çete, serseri grubu, aşırı şiddete yönelmiş kalabalık anlamına gelmektedir (Yücetürk, 2003).

Mobbing, psikolojik şiddet, baskı, kuşatma, taciz, rahatsız etme veya sıkıntı vermek anlamına gelen Latince kökenli bir sözcüktür. Pek çok Avrupa ülkesinde ya-

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

** Aliosman Sönmez Anadolu Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi - BURSA

salara girmiş olan mobbing, Türkiye'de yeni bilinmeye başlayan bir kavramdır. Tınaz, Türkiye'de mobbingin bilinmemesini insanların ne yaşadığının farkında olmamasına bağlıyor ve bunu "mobingle mücadelede en önemli husus, soruna ilişkin farkındalığın, mağdurun kendisi tarafından olduğu kadar; işveren, iş arkadaşları ve nihayet tüm toplum tarafından aynı önemde sağlanmış olmasıdır "(Tınaz,2006, 187) şeklinde ifade ediyor.

Mobbing, işyerinde diğer çalışanlar veya işverenler tarafından tekrarlanan saldırılar şeklinde uygulanan bir çeşit psikolojik terördür. Kavram, çalışanlara, üstleri, astları veya eşit düzeyde çalışanlar tarafından sistematik biçimde uygulanan her tür kötü muamele, tehdit, şiddet, aşağılama gibi davranışları ifade eden anlamlar içermektedir. Kısacası mobbing, işyerinde duygusal taciz ya da bireyi işyerinden ihraç etme amacıyla uygulanan psikolojik baskılar olarak tanımlanabilir (Tınaz, 2006).

Mobbing; çalışanlara manevi baskı uygulayarak veya onları hataya sevk ederek kendi konumunu güçlendirmeye çalışmak ve rakiplerinden kurtulmaktır (Baykal, 2005).

Leymann'a (1993) göre mobbing; "Bir bireye karşı bir ya da birkaç kişi tarafından yöneltilmiş, sıklıkla ve uzun bir süre cereyan eden, uygulayan ile kurban arasındaki negatif iletişim davranışlarını işaret etmektedir".

Mobbing kavramı yeni bir kavram olması nedeniyle Türkçe terim karşılığı olarak çeşitli ifadeler kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır: "yıldırma", "duygusal taciz / zorbalık", "psikolojik yıldırma", "psikolojik taciz", "psikolojik şiddet". Bu araştırmada genel olarak yıldırma kavramı kullanılırken zaman zaman diğer kavramlar da kullanılmıştır.

Leymann, 45 ayrı yıldırma davranışı tanımlayarak, bunları özelliklerine göre beş ayrı grupta toplamıştır. Bu davranışlar tek tek ele alındığında kabul edilemez görülmektedir. Söz konusu davranışlar birçok kez hoş görülebilir ya da davranışı yapanın kötü bir gününde olduğu düşünülerek anlayışla karşılanabilir. Ancak bu davranışlar sürekli ve değişik türlerde yapılırsa kasıtlı tacize dönüşür. Bu bağlamda, Leymann bir tipoloji geliştirmiştir (Davenport , Schwartz, Ellott, 2003). Bu yıldırma tipolojisinde ki beş grup şu şekildedir:

1. Kendini göstermeyi ve iletişim oluşumunu etkilemeğe yönelik davranışlar
2. Sosyal ilişkilere saldırılar
3. İtibara saldırılar
4. Kişinin yaşam kalitesi ve mesleki durumuna saldırılar
5. Kişinin sağlığına doğrudan saldırılar

Yıldırmanın Ortaya Çıkış Nedenleri

Örgütte yıldırma eylemlerinin çeşitli nedenlerden kaynaklandığı savunulmakta ve nedenleri olarak farklı görüşler ileri sürülmektedir. Mağdurun ve yıldırma uygulayanların kişisel faktörleri kadar sosyal ve örgütsel faktörlerde yıldırmaya neden olmaktadır. Leymann (1993) ise, örgütteki liderlik sorunları ve çalışma ortamından kaynaklanan sorunların yıldırmaya neden olan faktörler olduğunu savunmuştur.

Yıldırma, tek bir nedene bağlanmayacak kadar karmaşıktır. Her biri kendi rolünü oynayan ve diğerlerini de etkileyen çeşitli unsurlar vardır. Bunlar; yıldırmacıla-

rın psikolojisi ve koşulları, organizasyonun yapısı ve kültürü, yıldırma uygulayanların koşulları, kişiliği ve psikolojisidir. (Davenport, 2003).

Saldırganın Psikolojik Yapısından Kaynaklanan Nedenler

Tacizciyi psikolojik tacize yönelten nedenlerin başında, duygusal zekâdan yoksun olma, korkaklık, nevrotik rahatsızlıklar ve nihayet insani ve etik değerlerden uzak olma gibi faktörler gösterilebilir. Bunlara ek olarak, çok zor elde ettiği işini ve mevkiini kaybetme korkusunu da göz önünde bulundurmamız gerekir (Çobanoğlu, 2005).

Yıldırma davranışına başvuran kişiler çoğunlukla, kendi eksik taraflarını, itibarlarına ilişkin korku ve güvensizliklerini, bir başkasını küçük düşürerek telafi etmeye çalışan kişilerdir. Bu tür kişiler genellikle; farklılıklara hoşgörüsüz, ikiyüzlü, kendini üstün gören ya da göstermek isteyen aşırı denetleyici ve kıskançtırlar (Baltaş, 2002).

Duygusal tacizciler, örgütteki basamaklarını kendi performansı ile çıkmak yerine, yoluna çıkanı yok ederek yükselmek ister. Başarılı olamayacağını düşünür ve bu nedenle de rakiplerini yok etmeye yönelir. Kendi eksikliğini etrafındakilere saldırarak gizlemeye çalışır. Yeteneksizliğini ve hatalarını örtmek için günah keçilerine ihtiyaç duyar. Duygusal tacizci örgütü, kendisine her ne pahasına olursa olsun başarıya ve iyi bir hayata ulaştıracak bir araç olarak görmektedir. Bunu sağlayabilmek için de rakiplerini ve kendisine rakip olabilecekleri kontrol etmeye ve sindirmeye çalışır, çünkü onları yolunda bir engel olarak görmektedir (Baykal, 2005).

Organizasyon Kültüründen Kaynaklanan Nedenler

İşyerlerinde duygusal saldırıyı tetikleyen önemli bir neden de şirket kültürü ya da şirket etiği konularında karşılaşılan eksiklik ve tutarsızlıklardır. Bir işletmenin;

- Kötü yönetilmesi,
- Aşırı rekabetçi bir ortam,
- Yoğun işyeri stresi
- Küçülme ve yeniden yapılanma faaliyetleri yıldırma davranışına yol açabilir (Davenport, 2003).

Duygusal Saldırıya Uğrayan Kişinin Psikolojik Yapısından Kaynaklanan Nedenler

Duygusal taciz herkesin başına gelebilmektedir. Araştırmalar, bir kişinin alt yapısında, davranışlarında, tavırlarında, karakterlerinde ya da bulunduğu koşullarda, onu yıldırma yapılmaya yatkınlaştıran bir şey olup olmayacağını tartışmaktadır (Davenport, 2003).

Yapılan araştırmalarda, yoldırmaya maruz kalan kişilerin, genellikle çalışma yaşamlarında zeka, yeterlilik, dürüstlük, başarı, örgüte bağlılık ve işe bağlılık gibi pek çok olumlu özelliğe sahip oldukları doğrultusunda bulgular saptanmıştır (Tınaz, 2006).

Yıldırma (Mobbing) Sürecinin Aşamaları ve Dereceleri

Leymann, mobbingi beş aşamalı bir süreç olarak tanımlamaktadır (Davenport ve diğ., 2003):

1. Aşama: Bu aşamada çatışma olarak tanımlanan, tetikleyici kritik bir olayın ortaya çıkması söz konusudur. Kritik bir olay, bir anlaşmazlık ile karakterize edilir. Henüz mobbing değildir, fakat mobbing davranışına dönüşebilir.

2. Aşama: Saldırgan eylemler ve psikolojik saldırılar, mobbing dinamiklerinin harekete geçtiğini gösterir.

3. Aşama: Yönetim ikinci aşamada doğrudan yer almamışsa da durumu yanlış yargılayarak, bu negatif döngüde işin içine girer.

4. Aşama: Bu aşama önemlidir, çünkü kurbanlar "zor veya akıl hastası" olarak damgalanırlar. Yönetimin yanlış yargısı ve sağlık uzmanları bu negatif döngüyü hızlandırır. Hemen her zaman bunun sonucunda işten kovulma veya zorunlu istifa vardır.

5. Aşama: İşine son verilme. Bu olayın sarsıntısı, travma sonrası stres bozukluğunu tetikler. Kovulmadan sonra duygusal gerilim ve onu izleyen psikosomatik hastalıklar devam eder hatta yoğunlaşır.

Davenport ve diğ. (2003), yıldırmanın kişiler üzerindeki etkilerini, birinci, ikinci ve üçüncü derece olarak, üç derecede tanımlamıştır. Bunlar:

Birinci derece yıldırma: Kişi direnmeye çalışır, erken aşamalarda kaçar veya ya aynı iş yerinde ya da farklı bir yerde tamamen rehabilite edilir.

İkinci derece yıldırma: Kişi direnemez, kaçamaz, geçici veya uzun süren zihinsel ve/ veya fiziksel rahatsızlıklar çeker ve işgücüne geri dönmekte zorlanır.

Üçüncü derece yıldırma: Etkilenen kişi işgücüne geri dönemez. Fiziksel ve ruhsal zarar görme, rehabilitasyonla bile düzeltilebilecek durumda değildir.

Yıldırma örgütsel yapıda dikey veya yatay olarak uygulanabilir. Dikey veya "hiyerarşik yıldırma"da üstler astlarına veya astlar üstlerine yıldırma uygular. Yatay veya "fonksiyonel yıldırma"da ise, birbirleriyle kurmay-fonksiyonel ilişki içinde olan eşitler birbirine yıldırma uygular. Bu yıldırma türünde genellikle birkaç kişi bir araya gelerek bir kişiye yıldırma uygularlar (Tutar, 2004).

Yıldırma Davranışı Sonuçları

Yıldırmaya Maruz Kalan Bireye İlişkin Sonuçlar

Yıldırma olgusundan en büyük zararı gören bireyin kendisidir. Kasıtlı ve sistemli olarak tekrarlanan psikolojik baskıların etkileri, birey üzerinde yavaş yavaş oluşan birikimli zararlar şeklinde ortaya çıkar. Yıldırma mağdur üzerinde yaptığı zararları, öncelikle ekonomik ve sosyal olmak üzere iki grupta ele almak gerekir. Konuya ekonomik açıdan yaklaşıldığında, gitgide yitirilmekte olan ruhsal sağlığın ardından fiziksel sağlığın geri getirilmesi amacıyla hastanelere ödenen paralar düşünülmelidir. Bireyin işten ayrılmak zorunda kalması veya işten çıkarılması sonucunda ise düzenli bir kazancın yok olması söz konusudur. Olgunun getirdiği sosyal sonuçlar incelendiğinde ise, bireyin sosyal imajı zedelenmiştir. Kurbanın depresif bir tarzda konuşması ve davranmasından sıkılan iş arkadaşları veya özel arkadaşları, yavaş yavaş onu terk etmektedirler. İşyerinde dışlanmış ve mesleki kimliğini yitirmiş birey, artık sosyal çevre ve aile çevresindeki yerini de yitirmektedir (Tınaz, 2006).

Birey çoğu zaman herhangi bir nedenden dolayı stresi yaşamaktadır. Ancak bu durum kısa sürmektedir. Yıldırmanın neden olduğu stres, uzun süreli ve kronik bir hâl almış strestir (Tutar, 2004).

Yıldırma davranışları birçok psikolojik rahatsızlığa neden olmaktadır. Mağduru psikolojik rahatsızlıklar bakımından en çok etkileyen yönü kaygıya neden olmasıdır. Kaygı bozukluğu, hemen her gün korku ve endişe beklentisi, huzursuzluk, çabuk

yorulma, gerginlik, konsantrasyon güçlüğü gibi belirtilerle gelen toplumsal ve mesleki işlevliği bozan bir psikolojik rahatsızlıktır (Tutar, 2004).

Yıldırmanın uzun süreli duygusal saldırıları sonrasında çoğu kurban Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) yaşayabilir. TSSB, savaştan dönen askerlerin, işkence veya tecavüz kurbanlarının, büyük felaket yaşayan insanların yaşadıklarına benzer bir olgudur (Davenport ve diğ.,2003).

Yıldırmanın Uygulandığı Örgütlere İlişkin Sonuçlar

Yıldırma olgusunun, birey üzerinde olduğu kadar örgüt üzerinde de tahrip edici sonuçları vardır. İşletmeler, yıldırma sonucunda kilit insanları yitirirler, işgücü devir oranı aniden artar, nifak oluşur ve çalışanların moralleri bozulur (Tınaz, 2006).

Yıldırma, örgütlerin karşılaştıkları çok önemli bir sorundur. Yıldırmanın örgütlerde ortaya çıkardığı ilk sonuç örgütte stresli bir iklime yol açabilmesidir. Örgütte egemen olan stres, örgütte her çalışanı rahatsız etmekte, çalışanın verimliliğini düşülmekte, çalışanların örgüte bağlılığının kaybolmasına neden olabilmektedir. Tutar (2004), örgütler için yıldırmayı kansere benzetmektedir. Tutar'a göre yıldırma, bir noktadan başlayarak örgütün bütün yaşamsal organlarına büyük bir hızla yayılmaktadır. İyileştirici önlemler alınmadığı sürece tüm örgüt yoğun derecede zarar görebilecektir.

Yıldırmanın, örgüte getirdiği psikolojik maliyetler ve ekonomik maliyetlerden bazıları şunlardır (Tınaz, 2006, 160) :

Yıldırmanın Örgüte Psikolojik Maliyetleri

- Bireyler arası anlaşmazlıklar ve çatışmalar
- Olumsuz örgüt iklimi
- Örgüt kültürü değerlerinde çöküş
- Güvensizlik ortamı
- Genel saygı duygularında azalma

Yıldırmanın Örgütlerde Ekonomik Maliyetleri

- Hastalık izinlerinin artması
- Yetişmiş uzman çalışanların işten ayrılmaları
- İşten ayrılmaların artmasıyla yeni çalışan alımının getirdiği maliyet
- Genel performans düşüklüğü
- İş kalitesinde düşüklük
- Çalışanlara ödenen tazminatlar
- İşsizlik maliyetleri
- Yasal işlem ve/veya mahkeme masrafları
- Erken emeklilik ödemeleri

Yıldırmayla Başaçıkma Yolları

İşyerinde yıldırmanın neden olduğu psikolojik gerilimin kişilere, kurumlara ve topluma olan faturasının yüksekliği, psikolojik şiddetle mücadele etmeyi zorunlu kılmaktadır. Bunun için her tür yıldırma davranışlarını ortadan kaldırarak, örgütleri iş tatmini, çalışma barışı ve bağlanma hissi sağlayan sosyal yapılar hâline getirmek gerekmektedir (Tutar, 2005)

İşyerinde yıldırma davranışlarının ortadan kaldırılması için öncelikle yıldırmaya neden olan faktör iyi tespit edilmeli, tanı iyi konulmalıdır. Bundan sonraki aşama, yıldırmanın yapısının ayrıntılı olarak analiz edilmesidir. Örgütlerde psikolojik şiddeti önlemek veya çözmek için yönetici öncelikle psikolojik şiddetin nedenlerini objektif bir şekilde araştırmak ve psikolojik şiddeti önleyici ve çözücü en uygun yöntemleri uygulamak durumundadır. Yıldırma davranışının önlenmesine yönelik bireysel olarak ve kurum olarak bazı önlemlerin alınması gerekmektedir.

Bireysel Olarak Alınabilecek Önlemler

Araştırmalar yıldırma davranışlarına maruz kalan kişilerin, en az seviyede zarar görmesi için, aşağıdaki tavsiyelerde bulunmaktadır (Arpacıoğlu, 2004):

- Zorbalığa açıkça itiraz edilmeli ve taciz edici söz ve davranışların önüne geçilmelidir. İlgili personelin yanına güvenebileceği ve gerekirse tanıklık edebileceği bir iş arkadaşı verilmelidir.
- Olaylar, verilen anlamsız emirler ve uygulamalar yazılı olarak kaydedilmelidir.
- İlk fırsatta zorbalar yetkili amirlere rapor edilmeli, eşit konumda ve üst ise yönetim kurulu ve insan kaynaklarına durumu açıkça ve kanıtlarıyla bildirilmelidir.
- Gerekirse tıbbı ve psikolojik yardım alınmalı ve bu önlem kanıt olarak gösterilmelidir.
- Personel iş arkadaşlarıyla durumu paylaşmalı, çünkü onlarda aynı şekilde rahatsız olabilirler, böylece grupça başvuru daha etkili olabilir.
- Personel kendine güvenmeli ve değişimin değerine inanmalı ve sevdiği unsurlardan güç almalıdır.
- İşgörene stresle başa çıkma yolları öğretilmeli veya yardımcı olunmalıdır. İyi ilişikler yıldırma için önemli bir önlem olabilir. Meditasyon, yoga, gevşeme ya da nefes tekniklerinden faydalanmalıdır. Yine, duygusal özgürleşme teknikleri (EFT) gibi doğrudan tepki düzeltici ve güçlendirici yöntemlerden yararlanılmalıdır.
- Zorbalarla konuşurken rahat olabilmeleri için personele duyarlılık eğitimi verilmelidir. Kendine güven, gerektiğinde direnme ve hak arayabilme ve gerektiğinde "hayır" diyebilme gücünü geliştirme ancak bu tür bir eğitimle mümkün olabilir.

Kurumsal Olarak Alınabilecek Önlemler

Örgütsel yapı, rol ve ilişkilerden kaynaklanan yıldırma baskısını azaltmak için; yeni amaçlar oluşturmak, duygusal destek sağlamak, sosyal programlar oluşturmak ve danışmanlık hizmetleri sunma gibi bireyin duygusal ve psikolojik yönden gelişmesini sağlayabilecek çalışmalar yapılmalıdır.

Örgütlerde yıldırma davranışlarını en aza indirmek ve önlemek için şunlar yapılabilir (Tutar, 2005):

- Örgütsel Liderliğin Kurumsallaştırılması
- Örgütsel Kültür ve İklimin Yeniden Tasarımı
- Örgütsel Sağlığın Geliştirilmesi
- Psikolojik Şiddete Karşı Örgütsel Empati

- Psikolojik Şiddete Karşı Açık Yönetim
- İşin İnsancıllaştırılması
- Örgütsel Bütünleşmenin Sağlanması

Bu çalışmamızda çalışma yaşamında sıklıkla karşılaşılan yıldırma davranışı konusunda orta öğretim kurumunda çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri belirlenmiş ve bu konuda öneriler getirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin yıldırma davranışı görüşlerini belirlemektir.

Problem Cümlesi

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları yıldırma (mobbing) davranışları, bu davranışların kişiler üzerindeki etkileri ve davranışlarla baş edebilmek için geliştirdikleri çözümler nelerdir?

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin karşılaştıkları yıldırma davranış biçimleri nelerdir?
2. Psikolojik yıldırma davranışları kimler tarafından uygulanmaktadır?
3. Yıldırma davranışına maruz kalanların yıldırma davranışlarını önlemek için yaptıkları davranışlar nelerdir?
4. Psikolojik yıldırma davranışlarına maruz kalanların gösterdikleri tepkiler nelerdir?

Sınırlılıklar

Araştırma Düzce ili ve bu ilde 2006 – 2007 öğretim yılında devlete ait ortaöğretim okullarında çalışmakta olan öğretmen ve yöneticilerin görüşleriyle sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada önce alan yazın taraması yapılmış ve ilgili kişilerle görüşülerek araştırmanın kuramsal çerçevesi ortaya konmuştur. Daha sonra bu amaçla Dangaç (2007) tarafından geliştirilen "Psikolojik Yıldırma Anketi" kullanılarak veriler toplanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Anketin giriş bölümünde anketin ne amaçla uygulandığı belirtilmiş ve anketi yanıtlayanların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Birinci bölümde işyerinde karşılaşılan yıldırma davranışlarını belirlemeye yönelik 33 tane soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise yıldırma davranışı sonucu yaşananları belirlemeye yönelik 25 soru bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise yıldırma davranışını önlemeye yönelik davranışları belirlemek amacıyla 16 soru bulunmaktadır.

Araştırmanın evrenini 2006–2007 eğitim öğretim yılında Düzce ili merkez ilçesinde bulunan 12 ortaöğretim kurumlarında çalışan 516 öğretmen ve yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem sayısının tespitinde "Farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri" tablosu kullanılmıştır (Balcı, 2005). Bu tabloya göre örneklem büyüklüğü 225 olarak kabul edilmiştir. Buna göre evrendeki öğretmen sayısı ile araştırmaya katılacak öğretmen sayısı karşılaştırıldığında (225/516= 0,43) evrene göre araştırmaya katılan öğretmen oranı % 43 dir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerden toplanan verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Y orum

Tablo 1'de ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticilerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının analizi bulunmaktadır.

Tablo 1. Öğretmen ve Yöneticilerin Maruz Kaldıkları Yıldırma Davranışları

Maruz Kalınan Yıldırma Davranışları	Hiçbir zaman karşılaşmadım		Bir defa karşılaştım		Birkaç defa karşılaştım		Sık sık karşılaşıyorum		Her hafta karşılaşıyorum		Her gün karşılaşıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Başkalarının yanında benimle aşağılayıcı ve onur kırıcı şekilde konuşuluyor.	171	76	22	9,8	27	12	5	2,2	0	0	0	0
Ortak yapılan işlerin olumsuz sonuçlarından yalnızca ben sorumlu tutuluyorum.	170	75,6	24	10,7	27	12	3	1,3	0	0	1	0,4
Yaptığım iş ve işin sonuçları ile ilgili sürekli kusur/hata bulunuyor.	170	75,6	27	12	23	10,2	3	1,3	0	0	2	0,8
Yaptığım iş hissettirilmeden (dolaylı) kontrol ediliyor.	149	66,2	29	12,9	31	13,8	11	4,9	0	0	5	2,2
Kendimi göstermeme fırsat verilmiyor, özgürce ifade etmem engelleniyor.	172	76,4	18	8	26	11,6	6	2,7	0	0	3	1,3
Verdiğim karar ve öneriler eleştirilerek, reddediliyor.	159	70,7	24	10,7	31	13,8	9	4	0	0	2	0,8
Yaptığım iş değersiz ve önemsiz görülüyor, küçümseniyor.	173	76,9	24	10,7	17	7,6	9	4	0	0	2	0,9
Bulunduğum ortamda görmezden gelinerek, yokmuşum gibi davranılıyor.	176	78,2	21	9,3	19	8,4	6	2,7	0	0	3	1,3
Konuşurken sık sık sözüm kesiliyor.	173	76,9	21	9,3	19	8,4	10	4,4	0	0	2	0,9
Sorumluluk alanlarım bana danışılmadan değiştiriliyor.	171	76	26	11,6	21	9,3	5	2,2	1	0,4	1	0,4

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin maruz kaldıkları yıldırma davranışları incelenmiştir.

Tablo 1'e göre deneklerin büyük çoğunluğu (%76) başkalarının yanında kendileriyle aşağılayıcı ve onur kırıcı şekilde hiç konuşulmadığını belirtirken, %9,8'i bir defa karşılaştığını, %12'si birkaç defa karşılaştığını, %2,2'si sık sık karşılaştığını ifade etmiştir.

Tablo 1'e göre deneklerin büyük çoğunluğu (%76) ortak yapılan işlerin olumsuz sonuçlarından yalnızca kendinin sorumlu tutulmadığını belirtirken, %10,7'i bir defa karşılaştığını, %12'si birkaç defa karşılaştığını, %1,3'si sık sık karşılaştığını ifade etmiştir.

Tablo 1'de göre deneklerin büyük çoğunluğu (%75,6) yaptığı iş ve işin sonuçları ile ilgili sürekli kusur/hata bulunulmadığını belirtirken, %12'si bir defa karşılaştığını, %10,2'si birkaç defa karşılaştığını, %1,3'ü sık sık karşılaştığını ifade etmiştir.

Tablo 1'e göre deneklerin çoğunluğu (%66,2) yaptığı iş hissettirilmeden (dolaylı) kontrol edilmediğini belirtirken, %12,9'u bir defa karşılaştığını, %13,8'i birkaç defa karşılaştığını, %4,9'unun sık sık karşılaştığını, %2,2'si hergün karşılaştığını ifade etmiştir.

Tablo 1'e göre deneklerin büyük çoğunluğu (%76,4) kendinin göstermesine fırsat verilmesinin ve kendisini özgürce ifade etmesinin engellenmediğini belirtirken, %8'i bir defa karşılaştığını, %11,6'u birkaç defa karşılaştığını, %2,7'si sık sık karşılaştığını, %1,3'ü hergün karşılaştığını ifade etmiştir.

Tablo 1'e göre deneklerin çoğunluğu (%70,7) verdiği karar ve öneriler eleştirilerek, reddedilmediğini belirtirken, %10,7'si bir defa karşılaştığını, %13,8'i birkaç defa karşılaştığını, %4'ü sık sık karşılaştığını ifade etmiştir.

Tablo 1'e göre deneklerin çoğunluğu (%76,9) yaptığı iş değersiz ve önemsiz görülmediğini ve küçümsenmediğini belirtirken, %10,7'si bir defa karşılaştığını, %7,6'sı birkaç defa karşılaştığını, %4'ü sık sık karşılaştığını ifade etmiştir.

Tablo 1'e göre deneklerin büyük çoğunluğu (%78,2) bulunduğu ortamda görmezden gelinerek, yokmuş gibi davranılmadığını belirtirken, %9,3'ü bir defa karşılaştığını, %8,4'ü birkaç defa karşılaştığını, %2,7'si sık sık karşılaştığını, %1,3'ü her gün karşılaştığını ifade etmiştir.

Tablo 1'e göre deneklerin büyük çoğunluğu (%76,9) konuşurken sık sık sözünün kesilmediğini belirtirken, %9,3'ü bir defa karşılaştığını, %8,4'si birkaç defa karşılaştığını, %4,4'ü sık sık karşılaştığını ifade etmiştir.

Tablo 1'e göre deneklerin çoğunluğu (%76) sorumluluk alanlarının kendisine danışılmadan değiştirilmediğini belirtirken, %11,6'sı bir defa karşılaştığını, %9,3'ü birkaç defa karşılaştığını, %2,2'si sık sık karşılaştığını ifade etmiştir.

Bu analizlere göre öğretmen ve yöneticilerin en çok karşılaştıkları yıldırma davranışları şu şekildedir:

- Yaptığı iş hissettirilmeden (dolaylı) kontrol edilmesi,
- Verilen karar ve önerilerin eleştirilerek reddedilmesi,
- Ortak yapılan işlerin olumsuz sonuçlarından yalnızca o kişilerin sorumlu tutulması,
- Yaptığı iş ve işin sonuçları ile ilgili sürekli kusur/hata bulunması,
- Başkalarının yanında kişiyi aşağılayıcı ve onur kırıcı şekilde konuşulması.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Y orum

Tablo 2'de öğretmen ve yöneticilere yıldırma davranışını uygulayanlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Yıldırma Davranışlarının Kimler Tarafından Uygulandığını Gösteren T ablo

	Frekans	Yüzde (%)
Hiç kimse	133	59,1
Yöneticilerim	74	32,9
Çalışma Arkadaşlarım	18	8,0
Toplam	225	100,0

Tablo 2'ye göre ortaöğretim kurumlarında öğretmen ve yöneticilere yıldırma davranışlarını kimlerin uygulandığı incelenmiştir. Buna göre öğretmen ve yöneticilerden %59,1'si yıldırma davranışının uygulanmadığını, %32,9'u yöneticiler tarafından uygulandığını, %8'i çalışma arkadaşları tarafından uygulandığını belirtmektedir.

Bu sonuçlara göre yıldırma davranışını en çok uygulayan grup yöneticilerdir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Y orum

Tablo 3'de Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Yıldırma Davranışları Önlemek İçin Yaptıkları Davranışlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3. Yıldırma Davranışını Önlemek İçin Kişilerin Yaptıkları Davranışlar

	EVET		HAYIR	
	f	%	f	%
Kurum içinde görev yerimi değiştirmeyi düşünüyorum.	49	22	174	78
Uğradığım haksızlığı, ilgili kişiyle yüz yüze konuşarak çözmeye çalışıyorum.	124	55	99	45
Maruz kaldığım olumsuz davranışları üst makama bildiriyorum.	72	32,3	151	67,7
Eleştiri almamak için işime daha çok özen gösteriyorum.	163	73,3	60	26,9
Daha planlı ve daha çok çalışıyorum.	163	73,3	60	26,9
İşimden soğuduğumu hissediyorum.	50	22,4	173	77,6
İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.	116	52	107	48
İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.	159	71,3	64	28,7

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre öğretmen ve yöneticilerin yıldırma davranışlarından kurtulmak için yaptıkları davranışlar incelenmiştir.

Tablo 3'e göre deneklerin büyük çoğunluğu (%78) kurum içinde görev yerini değiştirmeyi düşünmediklerini belirtirken, %22'si kurum içinde görev yerini değiştirmeyi düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Buna göre deneklerin büyük çoğunluğu kurum içinde görev yerini değiştirmeyi düşünmedikleri söylenebilir.

Tablo 3'e göre deneklerin çoğunluğu (%55) uğradığı haksızlığı, ilgili kişiyle yüz yüze konuşarak çözmeye çalıştığını belirtirken, %45'i uğradığı haksızlığı, ilgili kişiyle yüz yüze konuşarak çözmeye çalışmadığını ifade etmişlerdir.

Buna göre deneklerin çoğunluğu uğradığı haksızlığı, ilgili kişiyle yüz yüze konuşarak çözmeye çalıştığı söylenebilir.

Tablo 3'e göre deneklerin çoğunluğu (%67,7) maruz kaldığı olumsuz davranışları üst makama bildirmediğini belirtirken, %32,3'ü maruz kaldığı olumsuz davranışları üst makama bildirdiğini ifade etmişlerdir.

Buna göre deneklerin çoğunluğu maruz kaldığı olumsuz davranışları üst makama bildirmediği söylenebilir.

Tablo 3'e göre deneklerin büyük çoğunluğu (%73,3) eleştiri almamak için işlerine daha çok özen gösterdiklerini belirtirken, %26,9'u eleştiri almamak için işime daha çok özen göstermediğini ifade etmişlerdir.

Buna göre deneklerin çoğunluğu eleştiri almamak için işime daha çok özen gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3'e göre deneklerin büyük çoğunluğu (%73,3) yıldırmadan kurtulmak için daha planlı ve daha çok çalıştıklarını belirtirken, %26,9'u yıldırmadan kurtulmak için daha planlı ve daha çok çalışmadıklarını ifade etmişlerdir.

Buna göre deneklerin çoğunluğu yıldırmadan kurtulmak için daha planlı ve daha çok çalıştıkları söylenebilir.

Tablo 3'e göre deneklerin büyük çoğunluğu (%77,6) yıldırmadan dolayı işinden soğumadığını belirtirken, %22,4'ü yıldırmadan dolayı işinden soğuduğunu ifade etmişlerdir.

Buna göre deneklerin çoğunluğu yıldırmadan dolayı işinden soğumadığı söylenebilir.

Tablo 3'e göre deneklerin yaklaşık yarısı (%52) işinde çok fazla çalıştığını hissettiğini belirtirken, %48'i işinde çok fazla çalıştığımı hissetmediğini ifade etmişlerdir.

Buna göre deneklerin yaklaşık yarısı işinde çok fazla çalıştığını hissettiğini söylenebilir.

Tablo 3'e göre deneklerin çoğunluğu (%71,4) işindeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaştığını belirtirken, %28,7'si işindeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşmadıklarını ifade etmişlerdir.

Buna göre deneklerin çoğunluğunun işindeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaştıkları söylenebilir.

Bu sonuçlara göre ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticiler yıldırma davranışını önlemek için en çok "Eleştiri almamak için işine daha çok özen gösterme", "İşindeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşma" ve "Uğradığı haksızlığı, ilgili kişilerle yüz yüze konuşarak çözmeye çalışma" davranışlarını sergilemektedirler.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Y orum

Tablo 4'te ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin yıldırma davranışlarına karşı gösterdikleri tepkiler yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen ve Yöneticilerin Yıldırma Davranışlarına Karşı Göster - dikleri Tepkiler

	Frekans	Yüzde (%)
Yıldırma Uygulanmadı	103	48,4
Görmezden Geldim	33	14,7
Gerekli Makamlara Bildirdim	10	4,4
Mücadele Ettim	56	24,9
Diğer	17	7,6
Toplam	225	100,0

Tablo 4'te ortaöğretim kurumları öğretmen ve yöneticilerin yıldırma davranışlarına karşı gösterdikleri tepkiler gösterilmektedir. Öğretmen ve yöneticilerden %48.4'ü yıldırma uygulamasıyla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. %14,7'si görmezden geldiklerini, %4,4'ü gerekli makamlara bildirdiğini, %24,9'u mücadele ettiklerini, % 7,6'sıda bunlar haricinde bir çözüm yolu uyguladığını belirtmektedirler.

Bu sonuçlara göre ortaöğretim kurumlarında öğretmen ve yöneticilerin yıldırma davranışlarına çoğunluğun gösterdikleri tepki mücadele etmektir.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin yıldırma davranışı görüşleri, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Toplanan verilere uygulanan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen sonuçlardan önemli olanlar aşağıda sunulmuştur.

1. Ortaöğretim kurumunda çalışan öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğu yıldırma davranışlarıyla karşılaşmamaktadırlar. Fakat %41 i yıldırma davranışlarıyla karşılaşmışlardır. Bu grup örgütsel davranış ve örgüt kültürü açısından büyük önem arz eder. Öğretmen ve yöneticilerin en çok karşılaştıkları yıldırma davranışları; "Yaptığı iş hissettirilmeden (dolaylı) kontrol edilmesi", "Verilen karar ve önerilerin eleştirilerek reddedilmesi", "Ortak yapılan işlerin olumsuz sonuçlarından yalnızca o kişilerin sorumlu tutulması", "Yaptığı iş ve işin sonuçları ile ilgili sürekli kusur/hata bulunması", "Başkalarının yanında kişiyi aşağılayıcı ve onur kırıcı şekilde konuşulması" şeklindeki davranışlardır.

2. Ortaöğretim Kurumu öğretmen ve yöneticilerin yıldırma görüşlerine göre yıldırma davranışını en çok uygulayan grup yöneticilerdir. Ortaöğretim kurumu öğretmen ve yöneticilerin yıldırma görüşlerine göre yöneticiler ile çalışma arkadaşları arasındaki karşılaştırmada yöneticiler daha fazla yıldırma uygulamaktadır.

3. Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticiler yıldırma davranışını önlemek için en çok "Eleştiri almamak için işine daha çok özen gösterme", "İşindeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşma" ve "Uğradığı haksızlığı, ilgili kişilerle yüz yüze konuşarak çözmeye çalışma" davranışlarını sergilemektedirler.

4. Ortaöğretim kurumlarında öğretmen ve yöneticilerin yıldırma davranışlarına karşı en çok gösterdikleri tepki "mücadele etmek"'dir.

Öneriler

Ortaöğretim kurumunda çalışan öğretmen ve yöneticilerin yıldırma görüşleri incelendiği bu araştırmada, elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Bu çalışma sonucu, öğretmen ve yöneticilerin küçük bir grup da olsa yıldırma davranışıyla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu durumu önleyebilmek için, iş yerinde yıldırmayı önleyici yasal düzenlemelere gidilmelidir.

2. Bu çalışma sonucu, öğretmen ve yöneticilerin küçük bir grup da olsa yıldırma davranışıyla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu nedenle, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarına, meslek etiği, temel iletişim becerileri, örgüt psikolojisi vb. dersler konulmalıdır.

3. Bu araştırmada yıldırma davranışını en fazla uygulayanların yöneticiler olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, MEB okul yöneticiliği hizmet içi eğitimlerinde meslek etiği, temel iletişim becerileri, örgüt psikolojisi vb. ders ve konular ayrıntılı olarak verilmelidir.

4. Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında öğretmen ve yöneticilerim karşılaştıkları yıldırma davranışları incelenmiştir. İşyerinde yıldırmanın, okuldaki örgüt iklimi, liderlik biçimleri, yıldırma mağdurlarının kişilik özelliklerini inceleyen daha derin araştırmalar yapılmalıdır. Yeni yapılacak araştırmalarda anket yöntemi yanında görüşme tekniği de kullanılarak daha derinlemesine araştırılabilir.

6. Her okul içerisinde veya bölgesel olarak danışma merkezleri kurulması, stres yönetimi, stresle başa çıkma yöntemleri vb konularda eğitim verilmesi ile duygusal tacizle mücadele yöntemleri geliştirilebilir.

Kaynakça

ARPACIOĞLU, Gülcan (2004). **"İşyerindeki Stresin Gizli Kaynağı: Zorbalık ve Duygusal Taciz"**, http://www.insankaynaklari.com/ikdotnet/icerikdetay.aspx?KayitNo=2384, 15.04.2007

BALCI, Ali (2005). **Sosyal Bilimlerde Araştırma** , Pegema Yayıncılık, Ankara.

BALTAŞ, Acar (2002). **"Adı Yeni Konmuş Bir Olgu:İşyerinde Yıldırma"** http://www.baltas-baltas.com/makaleler.asp?makaleid=166, 15.01.2007

BAYKAL, Adnan Nur (2005). **Yutucu Rekabet Kanuni Devrindeki Mobbing'den Günümüze** , Sistem Yayıncılık, İstanbul.

ÇOBANOĞLU, Şaban (2005). **Mobbing/İşyerinde Duygusal Saldırı ve Mücadele Yöntemleri** , Timaş Yayınları, İstanbul.

DANGAÇ, Gönül (2007). **İşletmelerde Psikolojik Yıldırma(Mobbing),** Balıkkesir Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkkesir.

DAVENPORT, N., R.D.Schwartz ve G.P. Elliott (2003). **Mobbing İşyerinde Duygusal T aciz,** Çev., Osman Cem Önertoy, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

LEYMANN, Heinz (2003). **The Mobbing Encylopedia,** http://www.leymann.se/english/12100e.htm, Erişim Tarihi:02.04.2007.

SOYER, Ş. (2003). **Mobbing İşyerinde Duygusal Saldırı** , http://www.alomaliye.com/sule_soyer_mobbing.htm 15.04.2007.

TINAZ, Pınar (2006). **İşyerinde Psikolojik T aciz (Mobbing)** , Beta Yayın Dağıtım, İstanbul.

TUTAR Hasan, (2004). **İşyerinde Psikolojik Şiddet,** Platin Yayıncılık, İstanbul.

TUTAR Hasan, (2005). **İşyerinde Psikolojik Şiddet Mobbing,** http://www.canaktan.org/yonetim/psikolojik-siddet/anasayfa-mobbing.htm, 10.04.2007.

YÜCETÜRK, Elif (2003). **Bilgi Çağında Örgütlerin Görünmeyen Yüzü: Mobbing,** 2. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, İzmit.

THE OPINIONS OF TEACHERS AND ADMINISTRATORS ON MOBBING BEHAVIORS IN SECONDARY SCHOOLS (A SAMPLE OF DÜZCE)

H. Basri GÜNDÜZ*

Ömer YILMAZ*

Abstract

The aim of this study is to describe the opinions of secondary school teachers and administrators who work in secondary on mobbing behavior.

The population of the research is teachers and administrators who work in downtown Düzce diving the 2006-school year. Sample consists of 225 teachers and administrators who were randomly selected from population. In this research, as a data accumulation technique, a public survey has been applied which includes an introduction and 3 parts. At the first part of the survey, there are several questions about the mobbing behaviors at work. At the second part the questions are about the figure out the results of the mobbing behavior. At the third part there are some questions to emphasize the behaviors which will prevent mobbing.

Results of the present study are as follows: Teachers and administrators in secondary schools are sometimes exposed to mobbing. The most common mobbing behaviors are "controlling of the work in an indirect way and condemning the work and success", refusing of the decisions and suggestions, finding errors and mistakes related with the work and its results. According to the opinions of teachers and administrators, mobbing behaviors are usually shown by administrators. The most common solution to mobbing behaviors is "struggling".

Key Words: Mobbing, daunt, psychological violence, psychological harassing

* Sakarya University Faculty of Education Department of Education of Educational Sciences

** Ali Osman Sönmez Anatolian Technical High School and Industrial Vocational High School, BURSA

EĞİTİMDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN UYGULANMASI*

Veysel OKÇU**

Özet

Ülkemizde eğitim dışındaki diğer sektörlerde başarı ile uygulanan toplam kalite yönetiminin, eğitim sektöründe de uygulanmasıyla eğitim sorunlarını yeni bir felsefi anlayış ve yeni bir yönetim yaklaşımıyla ele almak gerektiği açıktır. Türk eğitim sisteminde toplam kalite yönetiminin başarıyla uygulanması, bilgi toplumuna uygun bir eğitim sisteminin oluşturulması açısından da büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmayla, toplam kalite yönetiminin okullarda sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli zihniyet değişikliklerine ve oluşturulabilecek toplam kalite kültürünün sağlayacağı yararlara dikkat çekilmek istenmiştir. Böylelikle, söz konusu uygulamaların başarı düzeyini olumlu yönde etkileyeceği ve ilgililerce kullanılmasına olanak sağlayacağı beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, eğitimde kalite, eğitimde toplam kalite yönetimi

Giriş

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, etkilerini toplumsal yapı üzerinde de göstererek, değişmelere neden olmaktadır (Doğan, 1984, 94-96). Toplumsal yapı üzerinde meydana gelen bu değişme ve gelişmeler toplumun her alanını olduğu gibi, eğitim sistemini de etkilemektedir (Ağaoğlu, 1998, 4; Fidan ve Erden, 1993, 99). Bireylerin çevredeki değişimlere uyum sağlaması ve toplumda istenilen değişimleri yaratabilecek yeterliliğe ulaşması için eğitim örgütlerinin de hızlı bir değişme ve yenileşme sürecine girmesi zorunlu olmaktadır. Çift yönlü bir süreç olarak, eğitim örgütlerinin çıktıları da toplumdaki diğer sistemleri etkilemekte, toplumsal değişme ve yenileşmelere öncülük etmektedir (Ünal, 1999, 341). Bu nedenle eğitim sisteminin sürekli iyileştirilmesi, insana verilen değeri göstermesi ve insanın gelecekteki yaşamının gerektirdiği bilgi ve becerileri elde etmesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Eroğlu, 1998, 390). Bu bağlamda nitelikli eğitim, değişme ve gelişmelerin takipçisi olan bireyleri değil, değişme ve gelişmelerin başlatıcısı olacak üretici, araştırıcı ve yaratıcı bireyler yetiştiren eğitimdir (Erdem, 1998, 76). Gelişmiş toplumların bilgi yarışına girdikleri günümüzde bilgi çağının gereklerine uygun olarak evrensel değerlere açık, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üreten ve yaratıcı bir şekilde kullanabilen, katılımcı, yüksek teknolojileri kullanabilen, bilimsel düşünme yeteneğine sahip, yeniliklere açık bireylerin yetiştirilmesi çağdaş eğitim yönetimi anlayışının bir gereğidir (Üstüner ve diğerleri, 1999, 190).

Eğitim kurumlarının değişmesi, bilgiyi üreten, yönlendiren ve topluma sunan kurumlara dönüşmesi için eğitim sisteminin ve dolayısıyla kurumlarının bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına dönük, hayat boyu öğrenmeyi sağlayan bir yapıda, üründen

---

* Bu çalışma, araştırmacının Anadolu Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yaptığı yüksek lisans tezinden alınmıştır.

** Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Böl. Eğitim Bilim Uzmanı, Siirt.

çok süreçler üzerinde kaliteyi gözeten bir yapıda yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Apay, 1997, 16; Yetiş, 1995, 191). Bu bağlamda toplam kalite yönetimi, Türk Milli Eğitim Sisteminin gerek duyduğu yeni bir yönetim kültürü anlayışı ve aracı olarak ortaya çıkmaktadır.

Toplam kalite yönetimi tüm örgüt süreçlerinin sürekli geliştirilmesini, iyileştirilmesini, müşteri memnuniyetinin sağlanmasını, tüm çalışanların katılımı ile en küçük birimlere kadar her faaliyetin kusursuz olarak yürütülmesini, daha düşük maliyetle, daha hızlı ürün ve hizmet sunmayı öngören (Türkmen, 1995, 144; Ünal ve Küçükoğlu, 2000, 697); örgütün kalitesini bir bütün olarak devamlı iyileştirmeyi amaçlayan çağdaş ve uygulamalı bir yönetim sistemidir.

Günümüzde, yönetim etkinliklerine sistematik bir yaklaşım olarak kabul edilen toplam kalite yönetiminin her tip örgütte başarıyla uygulanabileceği öne sürülmektedir (Bayrak, 1998, 197). Özünde etkililik, verimlilik, katılım ve destekleyicilik olan bu anlayışın eğitim örgütlerine de uygulanabileceği; fakat eğitim sisteminin yapı ve davranış boyutlarına ilişkin yeni düzenlemeler getireceği de açıktır (Can, 1998, 59). Toplam kalite yönetimi ile eğitim sisteminde köklü değişiklikler meydana getirilerek ortaya konulan kalite hedeflerine ulaşılmasını ve verimlilik artışını sağlayacağı beklenmektedir (Ünal, 1999, 350).

Eğitimde Kalite

Kâr amacıyla mal üretmek üzere kurulmuş örgütlerde gözlenen kaliteyi arttırma çabaları, hizmet üreten örgütlerde de nitelik arayışlarını gündeme getirmiştir (Ağaoğlu, 1997, 35). Topluma hizmet üreten okullar, çağın, toplumun ve bireyin değişen ve gelişen gereksinimlerini karşılamak amacıyla oluşturulan ve yenilenen örgütlerin başında gelmektedir (MEB., 1999, 1). Söz konusu amacı gerçekleştirmek için eğitim örgütleri toplumsal değişmelere, bilim ve teknolojideki gelişmelere uygun olarak eğitimin kalitesini sürekli geliştirmek zorundadır (Başaran, 1993, 13). Ayrıca, sürekli eğitimi, değişme ve gelişmeyi esas alan örgütler amaçlarına daha kolay ulaşmakta ve uygulamak istediklerini daha kolay hayata geçirebildiği için de, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşması açısından "eğitimin kalitesini sürekli geliştirmek" oldukça önemlidir (Özgener, 1998, 117).

Eğitimde kalite arayışları uzun yıllardan beri devam etmekte ve gelişmiş ve gelişmekte olan hemen hemen her ülkenin temel konusunu oluşturmaktadır (Ceylan, 1998, 489). Bunun temel nedenlerinden biri, bilgi çağına ulaşan toplumlarda bilim ve teknolojinin ön plana geçmesi, rekabet gücüde o toplumun sahip olduğu bilgi potansiyeline ve insan gücü kalitesine bağlı olmasındandır (Eroğlu, 1998, 382). Bir diğer nedeni ise, sistemin ürünü insan olan eğitim kurumlarındaki kaliteyi ölçmenin zorluğundan kaynaklanmaktadır (Erdoğan, 2000, 25). Bu sebeple eğitimde kalite çalışmaları ve arayışları geçmişte olduğu gibi günümüz ve gelecek dünyası için de aynı derecede önem arz edecektir (Cafoğlu, 1996, 12).

Toplam kalite yönetimine göre kalite ölçülebilir olmalıdır. Kalitenin belirlenmesinde müşterinin ihtiyaç ve beklentileri temel alınmalıdır. Kalite, iyinin iyisine ulaşmayı ve ürünün üretildikten sonra kontrolüne değil, üretilirken hatasız üretilmesini öngörmektedir (Erdoğan, 2000, 25). Dolayısıyla eğitimde kalite denildiği zaman, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması; kısaca, bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesi akla gelmektedir (Temel, 1999, 48 ; Yıldırım, 2002, 75).

Toplam kalite yönetimi anlayışından hareketle, günümüz eğitiminde kalite bir öğretmen ve öğrencinin sınıf ortamında iletişim kurması veya akreditasyon şartlarının yerine getirilmesinin boyutlarını aşmıştır. Kalitenin farklı tanımları arasında, eğitimin kullanılma amaçlarına uygunluğu ve öğrenciler ile mezunları bekleyen iş dünyasından oluşan müşterilerin isteklerinin yerine gelmesi de bulunmaktadır (Pınar, 1997, 6; Uysal, 1998, 18).

Eroğlu'na göre (1998, 385) kaliteli eğitim, öğretim kurumunun mevcut imkanlarını en iyi şekilde kullanarak bilgi çağının gereklerine uygun biçimde, öğrenciye bilgiye ulaşmayı, bilgi üretmeyi öğreten, diğer ulusların bireyleri ile rekabet edebilecek yeteneğe sahip ve sürekli kendini yenileyen bireyler olarak yetişmelerini sağlayan, muhakeme eden, eleştiren, takım halinde çalışmayı ve yaratıcı düşünmeyi öğreten eğitimdir. En genel tanımıyla eğitimin kalitesi, eğitimin amaç ve işlevlerini gerçekleştirme veya başarma biçimi ve derecesi olarak kabul edilmektedir (Uysal, 1998, 18). Eğitim sisteminin kalitesi; insan kaynaklarının, fiziksel kaynakların, öğrenci hizmetlerinin, sosyal ve kültürel çevrenin, eğitim teknolojisinin, öğrenci-okul-sektör işbirliğinin, eğitim yönetiminin ve eğitim programının kalite-zenginlik dengesi ile yükseltilebilir (Temel, 1999, 48; Yıldırım, 2002, 75). Bu bağlamda kaliteli bir eğitim için; etkin bir yönetime, görevin gerektirdiği yeterliliklere sahip yönetici ve öğretmenlere, planlanmış süreçlere, isabetli olarak belirlenmiş politika, strateji ve kaynakların verimli kullanımına gereksinim vardır (Bircan, 2003, 45).

Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması

Bilgi toplumundaki yeni örgütsel yapılanmalar, yönetime katılımcı, tartışmacı, sorgulayıcı, yenilikçi, yaratıcı, bilgi sistemlerinden ve teknolojik gelişmelerden yararlanmayı bilen, zamanını iyi kullanabilen nitelikteki insanlara gereksinim duymaktadır (Bayrak, 1998, 189-190). Bu nedenle bilgi toplumunda, asıl işlevi öğrencilerin öğrenme kapasitesini geliştirerek bilgi üretmelerini sağlamak olan okulların, yapılarında ve kültürlerinde önemli değişiklikler olması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim kurumlarında istenen değişimin motor gücü olabilecek bir yönetim kültürü anlayışı ve aracı olarak ortaya çıkan, toplam kalite yönetimidir (Tonbul ve Yalçınkaya, 2003, 43).

Toplam kalite yönetimi, Türk Eğitim Sisteminin ilk ve ortaöğretim kademelerinde 1999 yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Bunun temel nedeni, Türk Eğitim Sistemi ve dolayısıyla yönetim anlayışı ile toplumun gereksinim duyduğu yeterlilikte bireyleri yetiştiremediği ve arzu edilen verimliliği sağlayamadığıdır. Toplam kalite yönetimi de bu beklentilerin karşılanmasına yönelik iyi niyetli ve olumlu yönde bir çabadır. Ancak son yıllarda dünya ve ülkemizde ilgi odağı haline gelen çeşitli kurum ve özellikle okullarda uygulanmakta olan toplam kalite yönetimi, söz konusu soruna henüz bir çözüm getirememiştir (Şimşek, 2003a, 193). Redding'e göre (1997) bu başarısızlığın nedeni; öncelikle uygulamaya alınan yeni yöntem, teknik ve yönetim anlayışlarının özünün kavranmadan alana aktarılması (Redding, 1997'den aktaran; Şimşek, 2003a, 193), örgüt üyelerinin söz konusu bu yeni süreçlere hazır olup-olmadığının belirlenmemesi, gerekli zihniyet değişikliğinin gerçekleştirilmemesi vb. nedenlerden kaynaklanmaktadır.

Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumların günümüz ve gelecekteki gereksinimlerini karşılayabilmesi için buraya kadar yapılan açıklamaların ışığında okulların eğitim hizmetlerinde değişiklik yapması gerektiği açıktır. Eğer eğitim şu anda yaptıklarını yapmaya devam ederse, okullar ne kadar fazla çalışırlarsa çalışsınlar şu anda or-

taya ne koyuyorlarsa yine onu ortaya koymaya devam edeceklerdir. Eğitim sistemleri amaçlarını toplam kalite yönetimi anlayışı çerçevesinde, bireyin ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda yeniden belirleyerek, hayat boyu öğrenmeyi sağlayacak nitelikte, süreçler üzerinde odaklaşarak yeniden tanımlamalıdır (Langford and Cleary, 1999, 25).

Kaliteli eğitimin merkezinde öğrenci ve onun yeti ve yeteneklerini ortaya çıkarmak olduğundan, kalite anlayışının öncüsü olarak kabul edilen Deming, eğitimin genel amacını "olumluları arttırmak, olumsuzları azaltmak, böylece öğrencilerin öğrenme heyecan ve isteklerini korumak" şeklinde ifade etmektedir. Deming, eğitimde kalite sisteminin amacını ise; "hangi olumlular öğrencilerin öğrenme keyfinin korumasına yardımcı oluyorsa, bunları belirlemek ve bu olumluları tüm eğitim kurumlarına yaymak" diye açıklayarak, kalite sistemine geçmek için amacın, iyileştirme sürecinin temelini oluşturduğunu belirtmektedir (Jenkins, 1998, 34).

Şişman ve Turan'a (2001) göre, bir örgütte toplam kalite yönetiminin uygulanabilmesi için olumlu bir örgüt iklimine ihtiyaç vardır (Şişman ve Turan, 2001, 44). Bu iklimin oluşturulmasında okul yöneticisi temel değişkendir. Eğitim örgütlerinde öğretmeni, öğrenciyi, veliyi ve diğer çalışanları suçlamanın, öğretimi iyileştirme konusunda hiçbir fayda sağlamadığı; suçlananların sorumluluk almalarını engellediği; problemin gerçek nedenlerinin araştırılmasını zorlaştırdığına inanılmaktadır (Jenkins, 1998, 28). Kalite okullarında çalışanları suçlamanın aksine takdir etme, amaç birliği sağlama, yöneltme ve ekip çalışmasına değer verme gibi özelliklerin eğitimin iyileştirilmesinde etkin olduğu konusunda ise önemli bir inanç birliği vardır (Okutan, 1999, 28). Toplam kalite yönetiminin uygulanması ile eğitimciler kendilerini yargılayıcıdan çok destekleyici, aktarıcıdan çok yönlendirici ve rehber olarak göreceklerdir (Özdemir, 1995, 221).

Toplam kalite yönetimi, okulları gerçek bir öğrenen örgüte dönüştüren, öğretmen, yönetici ve öğrencileri sürekli öğrenme ve gelişmeye yönlendiren bir anlayıştır (Aydın ve Kökçü, 2000, 97). Eğitimde toplam kalite yönetimi, sürekli gelişme yoluyla tüm iş görenler ve öğrencilerin etkin katılımda bulundukları, artan müşteri doyumu ile betimlenen bir eğitimsel kültür (Aksu, 2002, 149) yaratarak, söz konusu dönüşümü gerçekleştirmede temel dayanak noktasını oluşturmaktadır. Kalite okullarında öğrenme, herkes için -öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer personel- bir hedef olarak değil bir yolculuk olarak algılanır (Bonstingl, 2001, 40, 41). Bu nedenle başta okuldaki yöneticiler olmak üzere, öğretmenler, öğrenciler, öğrenci velileri ve okul çevresi, örgütsel gelişme için kendilerini okulla bütünleştirebilecekleri bir örgütsel kültür oluşturmalıdır (Bayrak ve Yemenici, 2001, 22).

Eğitim işgörenlerinde benzer tutum, değer ve inançların oluşturulması anlamını taşıyan örgüt kültürü (Bayrak ve Ağaoğlu, 1998, 34) bir okulda ancak etkili okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilebilir. Okul kültürü, başta okul yöneticisi olmak üzere okuldaki tüm eğitim işgörenlerinin arasındaki ilişkiler sonucu gelişir, okuldaki olaylar ile eylemler hakkındaki yorumlarını kapsar ve okulu oluşturan üyelerin çeşitli olay ve eylemlere benzer anlamlar yükleme olgusunu yansıtır (Şimşek, 2003b, 9-11). Eğitim örgütlerinde olumlu kültürün yaratılması, işgörenlerin amaçlara yöneltilmesini ve onlardan istenen başarının ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır (Bayrak, 2005, 209). Okul kültürü; okul üyeleri için özdeşlik, kimlik duygusu oluşturmaya, okul vizyonuna bağlılığı arttırmaya, davranış standartlarını açıklığa kavuşturmaya ve standartlaştırmaya da hizmet etmektedir (Şimşek, 2003b, 16).

Bilgi çağının toplumlarında okullar değişimin lokomotifi olarak görülmektedir. Okullarda bu temel misyonu üstlenen yönetici ve öğretmenlerinde kendilerini yenilemeleri, değişimi gelişmeye dönüştürmeleri ve liderlik rollerini benimsemeleri büyük önem arz etmektedir. Özer'e (1998) göre, bilgi çağında yaşayan bireylerin bilgiye erişme yollarını bilmeleri, ulaştıkları bilgileri kullanabilmeleri ve yeni bilgileri üretebilmeleri gereklidir. Bireylerin bu niteliklere sahip olmalarının en etkili yolu ise "öğrenmeyi öğrenme" leri ve bunu da kültürlerinin bir parçası olarak geliştirmeleri ile olanaklıdır (Özer, 1998, 149). Çağdaş okulların öğrenen örgütler olma yolunda kalite okulları olarak yapılanmaları ve bu anlayışla yönetilmeleri gereklidir ki, bu sorumluluk da öncelikle okul yöneticisinindir. Bu tür okullarda bireylerin yaratıcılıkları, girişimleri ve katılımları özendirilir; yönetici ve öğretmenlerin de birer kolaylaştırıcı olarak hareket etmeleri beklenir (Balcı, 2000, 504). Bir eğitim kurumu olarak okullar, bireylerin sahip oldukları ilgileri, yetenekleri, bir bütün olarak potansiyeli ortaya çıkarabildikleri ve geliştirebildikleri ölçüde bireylerin çok yönlü gelişimine hizmet etmiş olacaklardır (Dönmez, 2004, 61).

Toplam kalite yönetiminin eğitim örgütlerinde uygulama çalışmalarıyla birlikte, yönetim çalışmalarının okul içerisinde eğitim-öğretim etkinliğinin üretildiği sınıf düzeyinde ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarmakta (Ağaoğlu, 2002, 7) ve başarılı eğitim liderleri olarak öğretmenlerin de sınıflarının yönetiminde toplam kalite yönetiminin ilkelerini uygulamalarına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle, öncelikle öğrencilere yapılacak her çalışmada kalite bilinci ile hareket edilmesinin gerekliliği kavratılmalı (Ağaoğlu, 1997, 37) ve öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin kararları da, öğrencileri kontrolden çok, eğitimin kalite ve sürekliliğini sağlamaya yönelik olmalıdır (Başar, 2001, 9). Toplam kalite yönetimi uygulamalarının asıl hedefi okulda ve sınıfta kaliteyi yakalamaktır. Toplam kalite yönetiminin ilkeleri sınıf ortamına uygulanmasıyla, öğrencilerde istenen davranışların üst düzeyde kazandırılmasına olanak sağladığı ifade edilmektedir. Aşağıdaki Tablo 1'de bazı toplam kalite yönetimi ilkelerinin sınıf içindeki görünümüne (Yıldırım, 2002, 89) yer verilmiştir.

Tablo 1:Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin Sınıf Ortamındaki Görünümü

Sürekli gelişme	Öğrenciye öğrenmeyi öğretmek, hayat boyu öğrenme bilincini kazandırmak
Müşteri merkezlilik	Öğrenci merkezli eğitim anlayışı
Sıfır hata	Tam öğrenme
Önleyici yaklaşım	İstenmeyen davranışları cezalandırma yerine, bu davranışların ortaya çıkmasını engelleme
Tam katılım	Bütün öğrencilerin katılımının sağlandığı aktif öğrenme ortamı.Ayrıca kalite çemberi görünümünde çalışma grupları oluşturma
Tedarikçilerle işbirliği	Ailelerle ve bir önceki eğitim kademeleri ile işbirliği
İnsana saygı	Motivasyona ve iletişime önem verme, istenmeyen davranışların yönetiminde başarı
Süreç odaklı olma	Eğitim- öğretim sürecinin amaca uygun olup olmadığını sürekli kontrol etmek
İstatistikten yararlanma	Öğrencilerin genel başarı durumlarının sayısal olarak ifade edilmesi için istatistik tekniklerden yararlanma
Üst yönetimin liderliği ve sorumluluğu	Öğretmenin sınıf içinde lider öğretmen olarak kalite arttırıcı etkinlikleri uygulamaya geçirmesi

Yukarıdaki Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğrenci merkezli aktif öğrenme yaklaşımını temel alan toplam kalite yönetiminde, zamanın ve enerjinin etkili kullanılması, bireysel başarıya değil grupça başarıya ulaşılması, yarışmaya değil işbirliğine dayalı çalışmalara odaklanılması; kısaca, öğrenmenin öğrenciler için zevkli bir uğraş haline getirilmesi bir hedef olarak algılanmaktadır (Kuran, 2005, 19). Öğrencinin öğrenmesi büyük ölçüde, öğrenme olayının sistemli olarak yapıldığı sınıf ortamı içinde iyileştirilebilir (Jenkins, 1998, 19). Dolayısıyla toplam kalite yönetiminin "sıfır hata" ilkesiyle benzerlik gösteren tam öğrenme modeli'nde sınıfta öğrencilerin öğrenmesine uygun öğrenme ortamının yaratılarak, kendi hız ve tempolarına göre öğretim hizmeti sağlanırsa ve yeterli süre verilirse, tüm öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenme gücü geliştirebilecekleri (Bloom, 1979, 4; Ağaoğlu, 1997, 36) öne sürülmektedir.

Ünal'a (1999) göre, toplam kalite yönetiminin uygulanması ile okulun yapı ve yönetiminde oluşan değişiklikler, öğrencileri de ister istemez etkileyecektir. Toplam kalite yönetimi uygulaması yapılan okullar, sürekli kendilerini yenileyerek toplum beklentileri doğrultusunda yetişmiş, uyumlu, grup çalışmaları yaratabilen, yeniliklere açık, öğrenmeyi öğrenme konularında beceriler geliştirebilen öğrenciler yetiştireceklerdir (Ünal, 1999, 344).

Yönetici örgütsel gelişmede temel öğedir. Okullarda yöneticilerin eğitimin kaliteli olması için yapacakları en önemli katkı, öğretim kadrosunun moral düzeyini üst seviyede tutmak, çalışma isteklerini arttırmak, takım ruhunu oluşturmak ve iş disiplini sağlayarak verimin artması yolunda öğretmene ve diğer personele yardımcı olmaktır. Yine herkesin başarılı olmasını sağlayacak imkanları var etmek yöneticilerin görevidir. Bu imkanları en etkili şekilde değerlendirilenler onure edilir, diğerlerine ise gereken ilgi ve yardım sağlanır (Kavrakoğlu, 1996, 48).

Yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite bilincine sahip olması, değişme ve yeniliklere açık olmaları, onların düzenledikleri eğitim yaşantılarının niteliğinin yükselmesine neden olacak, kalite bilincine sahip bireylerin yetişmesine olanak sağlayacaktır (Bayrak ve Ağaoğlu, 1998, 573). Toplam kalite yönetimi kültürünü benimsemiş olan yönetici ve öğretmenlerin okulun büyümesinde, değiştirilip, geliştirilmesinde, kişiler arası olumlu ilişkilerin yaratılmasında, yenilikçi düşüncelere açık olmalarında, verilen eğitimin niteliğin arttırılmasında kısacası olumlu yöndeki hedeflere ulaşılmasında önemli gizil güçlere sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Türk Eğitim Sistemine toplam kalite yönetimi uygulamalarının kurumsal açıdan ve çalışanlar açısından değerlendirildiğinde de aşağıda belirtilen kazanımlardan bahsetmek mümkündür. **Bunlar kurumsal açıdan** (www.meb.gov.tr, 01.12.2002, s.1-2/4):

- Kaynakların etkili ve verimli şekilde kullanımının sağlanması;
- Eğitim personelinin ekip çalışması anlayışıyla ve sürekli kendini yenileyerek, artı değer yaratmada grup dinamizminin oluşturulması;
- Öğrenen birey, öğrenen örgüt felsefesinin yerleştirilmesi;
- Bilgiye önem verilmesi, bilginin üretilmesi, paylaşılması yanında bilgi ve teknolojinin etkin kullanılması;
- Hizmetin gerek üretiminde, gerekse tüketiminde rol alan insana değer verilmesi ve bireyin toplumla birlikte değerlendirilmesi;

- Eğitim hizmetlerinden yararlananların beklentilerinin karşılanarak memnun olacakları kaliteli bir eğitim hizmeti sunulması;
- Merkez ve taşra örgütünde hizmet alan ve veren tarafların oluşturacakları kurullar ve ekiplerle yönetimde katılımcı bir yaklaşımın gerçekleştirilmesi;
- Kurumsal alanda demokratik kültürün oluşumuna katkıda bulunulması;
- Birimin süreçlerinin sürekli sorgulanarak hataların saptanması ve önlem alınması;
- Hizmet sunumunun güvenilir ve güncel olmasının sağlanması;
- Süreçlerin rasyonelleştirilmesi;
- Uygun bir kurum kültürünün oluşturulması;
- Her okulun kalite kurulu, kalite geliştirme ekibi ve kalite çemberleri aracılığı ile sorunlarını kendilerinin çözebilmesi gerçekleştirilmiş olacaktır.

Örgüt çalışanları açısından:

- Örgüt çalışanları arasında işbirliğine ve güvene dayalı bir anlayışın oluşturulması;
- Örgüt içi koordinasyonu sağlayarak, çalışanların birbirlerini hizmet sunumundan yararlanan bireyler olarak görmelerinin özendirilmesi ve iç müşteri bilincinin geliştirilmesi;
- Bilgi akışı ve katılımcılıkla iş doyumunun sağlanması;
- Karar verme, yetki ve sorumluluk almanın özendirilmesi;
- Açık ve objektif bir değerlendirme yapılarak, personelin eksiklerini görmesi ve kendisini yetiştirmesi sağlanmış olacaktır.

Sonuç ve Öneriler

21. yüzyılda eğitim örgütlerinin toplumun ihtiyaçlarına yanıt verebilmesi için nitelikli, değişme ve yeniliklere açık ve rekabetçi bir yapıda olmaları gerekmektedir. Toplam kalite yönetiminin eğitim kurumlarında uygulanmaya başlaması, eğitim örgütleri açısından çağın gereklerine uygun bir gelişme ve beklenen bir misyon olarak görülebilir. Türk Eğitim Sistemi içerisindeki okulların daha etkili olabilmesi, gelecekte eğitim talep edenlerin beklentilerine yanıt verebilmesi için sürekli değişme ve gelişmeyi esas alan bir yapıda olması gerekmektedir. Bilgi toplumu olma sürecindeki gelişme ve değişmelerin, eğilimlerin ve yaklaşımların önceden kestirilmesi, geleceğe bugünden hazırlanma etkinliklerine yön çizebilir. Toplam kalite yönetiminin topluma eğitim hizmeti veren eğitim örgütlerinde etkili uygulanması ile sürecin hem girdisi, hem çıktısı hem de en önemli müşterisi olan öğrencilerin amaca uygun olarak yetişmesini, bilgi toplumunun özelliklerine uygun ve kendini gerçekleştirebilen bireyler olarak topluma kazandırılmasını sağlayacaktır.

Türk eğitim sisteminde eğitimin niteliğini geliştirmek ve yönetimsel gelişmeyi sağlamak amacıyla uygulanmakta olan toplam kalite yönetiminin etkili ve kararlılıkla sürdürülmesine devam edilmelidir.

Kaynakça

AĞAOĞLU, Esmahan (*1997). "Toplam Kalite Yönetiminin Okul ve Sınıf Yönetimi İle İlişkisi"*. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** , Cilt 7, Sayı 1-2, ss.33-40, Eskişehir

_____ (1998). **Bazı Kişilik Özelliklerinin Değerlendirme Sürecine Etkisi: Yönetici, Denetçi ve Öğretmenler** , Eskişehir.

_____(2002). **Sınıf Yönetimi** . Ed: Zeki Kaya. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

AKSU, Mualla Bilgin (2002). **Eğitimde Stratejik Planlama ve T oplam Kalite Yönetimi** . Ankara: Anı Yayıncılık.

APAY, Ahmet (1997). "Eğitim Programlarında Toplam Kalite Uygulamaları". **Başkent Üniversi - tesi, Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu Bildirileri** , cilt 1, ss.12-16.

AYDIN, Ayhan ve KÖKÇÜ, İlknur (2000). "*İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetiminin Uy gulanabilirliği*. **IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi-Eğitim Programları ve Öğretimi Bildirileri** , Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları, cilt 1: ss.92-102.

BALCI, Ali (*2000). "İkibinli Yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Görülenmesi ve Yönetimi"*. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi** . Sayı 24, ss.495-508.

BAŞAR, Hüseyin (2001). **Sınıf Yönetimi** . Beşinci Basım. Ankara: Pegem A Yayınları.

BAŞARAN, İ. Ethem (1993). **Eğitim Yönetimi** . Üçüncü Basım. Ankara: Gül Yayınevi.

BAYRAK, Coşkun (1998). **Eğitim Bilimlerinde Y enilikler** . Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları: 1016.

_____. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş** . (Ed: Özcan Demirel ve Zeki Kaya.) Ankara: PEGEM A Yayıncılık, Eylül 2005.

BAYRAK, Coşkun ve AĞAOĞLU, Esmahan (1998). "*İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri*". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöne - timi**, Sayı 13, ss.24-25.

BAYRAK, Coşkun ve YEMENİCİ, Hüseyin (2001). "*Okula Dayalı Yönetim*". **Eğitim Araştırmala - rı Dergisi** , Sayı 5, ss.21-28.

BİRCAN, İsmail (2003). "Eğitimde Yeni Yönelimler". **Eğitimde Yansımalar: VII - Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Y etiştirme – Ulusal Sempozyumu** . Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları:8 .

BLOOM, Benjamin S. (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme** . (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). Ankara:MEB Yayınları.

BONSTİNGL, John J. (2001). **Kalite Okulları**. (Çeviren: Hayal Köksal). İstanbul: Dünya Yayınları.

CAFOĞLU, Zuhal (1996). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi** . İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları:3.

CAN, Niyazi (1998). "*Öğretmen ve Yönetici Etkililiğinin Öğrenimdeki Rolü*". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi** , Sayı 13, ss.55-69.

CEYLAN, Memduh (1998). "Yükseköğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi** , Sayı 16, ss.485-502.

DOĞAN, Hıfzı (1984). "Eğitim Uzmanlığı ve Eğitim Sistemi içindeki Yeri". **Eğitim Bilimleri Sempozyumu** . Ankara:A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları:136, 5-6 Nisan.

DÖNMEZ, Burhanettin (2004). **Sınıf Yönetimi** . (Ed.:Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Birinci Basım. Ankara: PegemA- Öğreti Yayınları.

ERDEM, Ali Rıza (1998). **21. Yüzyıla Girerken Nasıl Bir İnsan Modeli Y etiştirelim?** Ankara: Anı Yayıncılık.

ERDOĞAN, İrfan (2000). **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği** . İstanbul: Sistem Yayıncılık.

EROĞLU, Erhan (1998). "*Çağdaş Bir Yönetim Aracı: Eğitim Sektöründe Tam Kalite Yönetiminin Etkileri*". **Kurgu Dergisi** , Sayı 15, ss.380-392.

FİDAN, Nurettin ve ERDEN, Münire (1993). **Eğitime Giriş** . Ankara: Meteksan Matbaacılık

JENKİNS, Lee (1998). "**Deming İlkelerini Uygulayarak" Sınıflarda Öğrenmenin İyileştirilmesi**". (Çeviren: Gönül Yenersoy). İstanbul: Rota Yayınları.

KAVRAKOĞLU, İbrahim (1996). **Kalite** . İstanbul: TÜSİAD-KALDER Yayınları.

KURAN, Kezban (2005). "*Bir Değişim ve Gelişim Süreci Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Aktif Öğrenme İle İlişkisi*. **Çağdaş Eğitim Dergisi** , Sayı 317, ss.14-22, Şubat 2005.

LANGFORD, P.David and CLEARY A.Barbara (1999). **Eğitimde Kalite Yönetimi** . Birinci Basım. (Çeviren: Meltem Süngür). İstanbul: Rota Yayınları.

M.E.B. (1999). Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. **Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli** . Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1999.

OKUTAN, Mehmet (1999). "*Toplam Kalite Yönetimi ve Okul Yönetimine Uygulanışı*". **Yaşadıkça Eğitim Dergisi** , Sayı 63, ss.24-29, Temmuz/ Ağustos/Eylül, 1999.

ÖZDEMİR Servet (1995). "*Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*". **Verimlilik Dergisi** . Ankara: MPM Yayınları , Toplam Kalite Özel Sayısı.

ÖZER, Bekir (1998). **Eğitim Bilimlerinde Yenilikler** . Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları: 1016.

ÖZGENER, Şevki (1998). "*Bilgi Toplumunda Öğrenen Okul ve Eğitimde TKY*". **Verimlilik Dergisi** , Sayı 1, ss.115-123.

PINAR, İge (1997). "*Eğitimde Toplam Kalitenin Sağlayacağı Yararlar*". **Anahtar Dergisi** , Sayı 98, ss.34-40.

ŞİMŞEK, Yücel (2003a). "*21. Yüzyıl Eğitim Örgütlerinin Yönetim Anlayışı*. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** , cilt 13, Sayı 2, ss.197-204.

_____(2003b). "**Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki**". Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

ŞİŞMAN, Mehmet ve TURAN, Selahattin (2001). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi** . Ankara: PegemA Yayıncılık.

TEMEL, Ali (1999). "*Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*". **Millî Eğitim Dergisi** , Sayı 144, ss.48-50.

TONBUL Yılmaz ve YALÇINKAYA, Münevver (2003). "*Bilgi Toplumunda Neden Aktif Öğrenme ve Toplam Kalite Yönetimi*". **Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim ve Bilim Dergisi** , cilt 2, Sayı 2, ss.35-52.

TÜRKMEN, İsmail (1995). "*Toplam Kalite Yönetimine Geçiş ve Uygulamada Başarıyı Engelleyen Faktörler*". **Verimlilik Dergisi** , Özel Sayı, 1995.

UYSAL, Hakan (1998). **Toplam Kalite Yönetiminin ilköğretime Uygulanabilirliği** . Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÜNAL, Semra (1999). "*Eğitim Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetimi Öğeleri ve Uygulamalarda Karşılaşılan Engeller*". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi** , Sayı 19, ss.341-351, Yaz 1999.

ÜNAL, Semra ve KÜÇÜKOĞLU, Erdal (2000). "Toplam Kalite Anlayışının Öğrencilerin Başarılarını Arttırmadaki Etkisi". **IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi-Eğitim Programları ve Öğretimi Bildirileri** . Erzurum:Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları, cilt 2, ss.697-704.

ÜSTÜNER, Işık Şifa, ARDAHAN Faik ve OKUTMUŞ, Ercüment (1999). Eğitimde Stratejik Yönetim: Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Örneği. **4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri III** . Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları:1076.

YETİŞ, Nükhet (1995). "Mühendislik Eğitiminde Kalite ve Akreditasyon". **IV. Ulusal Kalite Kongresi: Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite, Özgeçmişler ve Tebliğler** . İstanbul:TÜSİAD-KALDER Yayını, 1995.

YILDIRIM, Hasan Ali (2002). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi-İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında TKY Uygulama Modeli** -. Ankara: Nobel Yayınları.

www.meb.gov.tr/ Stats/1st2000/b/.htm.s.1-2/4, 01.12.2002.

APPLICATION OF TOTAL QUALITY MANAGEMENT IN EDUCATION

Veysel OKÇU*

Abstract

Success application of total quality management in other fields, but in education, makes it vital to apply total quality management in the field of education as well, this will obviously bring a new philosophy intelligence and a new management approach to educational problems. application of total quality management in Turkish Education Sistem has great impact to reach an educated society. In this study we tried to mention importance of total quality management and its results in case it is applied in school with a positive intelligent. Thus we are in the opinion of that total quality management will positively affect the success level in schools.

Key Words: education, quality in education, total quality management in education

* Siirt University Faculty of Education, Education Science Specialist

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN BAŞLICA SORUNU: VERİMLİLİK VE ETKİNLİK

İshak TORUN*

Muhittin KAPLAN**

Ahmet ERGÜLEN***

Özet

Verimlilik ve etkinlik Türk eğitim sisteminin temel sorunudur. Yetersiz olmakla birlikte, eğitimle ilgili maddi ve mali imkânların her geçen gün iyileştiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Buna karşılık, eğitimin kalitesi / niteliği ise iyileşmemekte, hatta daha da kötüleşmektedir.

Eğitim reformu gibi, eğitimin kronikleşmiş sorunlarını çözmek için ortaya atılan söylem ve politikalar, eğitimde verimlilik ve etkinlik araştırmalarından elde edilen verilere geliştirilmelidir. Fakat, Türkiye'de konu hakkında yapılmış kapsamlı ve yeterli araştırmalar maalesef bulunmamaktadır. Bu söylem ve politikaların gerçekleşmesi, eğitimde performans değerlemesi araştırmalarının yapılmasına bağlıdır. Çünkü, eğitimde hangi işlev ve faktörün ne ölçüde düzeltileceğine/değiştirileceğine doğru bir şekilde karar vermek, eğitimin başarılı-başarısız unsurlarını ve başarı-başarısızlık etkenlerini belirlemekle mümkün olabilir.

Bu çalışmada, Türk eğitim sisteminin birinci sorunu olan verimsizlik ve etkinlik konusu eleştirel bir yaklaşımla analiz edilerek değerlendirilmektedir. Amaç ise, eğitim alanında verimlilik ve etkinlik çalışmalarının önemini ortaya koymaktır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, eğitimde verimlilik, eğitimde nitelik sorunu, verimlilik, etkinlik

Giriş

1970'lerden itibaren finans sektöründe başlayıp ekonominin tümüne yayılan küreselleşme çığırı ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal bütün alanları belirleyen başat bir olgu haline gelmiştir (Giddens, 2000:67-68). Daha hızlı ve kolay iletilebilen bilgi giderek endüstri toplumunun temel parametresi olan "kapital (sermaye)" in yerini almaktadır (Kocacık,2003:2). Enformasyon teknolojileri, bio-teknoloji, gen mühendisliği ve diğer alanlardaki ilerlemeler bilgi toplumunu olgunlaştıran belli başlı etkenler olarak öne çıkmaktadır.

Bilgi toplumu ekonomisinde en önemli üretim faktörü bilgi olduğundan, işgücünün niteliğinin yükseltilmesi ve gelişmiş bir iletişim altyapısının oluşturulması ön-

* Yrd. Doç. Dr.; Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
** Yrd. Doç. Dr.; Niğde Üniversitesi, İİBF Fakültesi, İktisat Bölümü
*** Yrd. Doç. Dr.; Niğde Üniversitesi, İİBF Fakültesi, İşletme Bölümü

celikli hâle gelmektedir. 21.yy' da, Kalkınma Planında belirtildiği üzere (VIII. BYKP:1), gelişmekte olan ülkelerin gelişmesinde büyük katkıyı insan kaynaklarına (beşeri sermayeye) yapılan yatırım ile altyapının iyileştirilmesi sağlayacaktır. Bu bağlamda, eğitimin nicelik ve nitelik olarak iyileştirilmesi her zamankinden daha fazla önem arz etmektedir. Çünkü, küreselleşen dünyada değişimin hızlı ritmine ayak uydurabilen, nüfusunu yeni ortamın gerektirdiği niteliklerle donatabilen, bilgiye erişebilen, bilgiyi üretebilen ve kullanabilen ülkeler etkili ve başarılı olabilecektir.

Türkiye'de eğitim sorununa genel olarak GSMH veya bütçeden eğitime ayrılacak miktar yönünden yaklaşılmaktadır. Eğitim sorununun bir yönü kuşkusuz bütçe ve parasal kaynakların sınırlılığıdır. Son dönemde eğitime ayrılan miktarlarda, yeterli olmamakla birlikte, azımsanamayacak iyileşmeler yaşanmaktadır. Buna karşın, öğrenci ve eğitim kalitesindeki gelişmeler eğitimin parasal kaynaklarının artmasına paralellik göstermemektedir. Hatta, tam tersine bir ilişkiden bahsedenler bile bulunmaktadır.

Eğitim harcama miktar ve oranındaki artışlar öncelikle eğitimin okur-yazarlık ve okullaşma oranları ve öğrenci ve öğretmen sayıları gibi nicelik sorunlarını doğrudan çözebilecek etkiye sahip olabilir. Yine, parasal kaynaklardaki artış eğitimin niteliğini de dolaylı olarak olumlu etkiler. Ancak, eğitim harcamalarının yüksek olmasından, otomatik olarak, eğitim hizmetlerinin niteliğinin de yüksek olacağı düşüncesine varılamaz.

Türkiye' de eğitime sayı ve miktar olarak bakılması geleneksel, davranışçı eğitim yaklaşımlarının geçerli olmasıyla ilgilidir[1]. Geleneksel ve davranışçı eğitim yaklaşımları eğitimi 'istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme' işlemi olarak değerlendirirken (Senemoğlu, 2004: xxiii), eleştirel ve yapılandırmacı yaklaşımlar ise, eğitimi kişinin kendi kendine gerçekleştirdiği zihinsel etkinlikler ve sosyal çevresiyle olan etkileşimi vasıtasıyla ulaştığı yeni, gelişmiş ve üst düzey bilişsel durumlar olarak tanımlamaktadır (Wood, 1998).

Türk Eğitim sisteminin kronik sorunları araştırmacı ve politikacılar tarafından, 80'li yıllardan itibaren, "yeniden yapılanma" veya "eğitim reformu" adı altında tartışılmaktadır (Özden, 2005a: 10-18). Özden'e göre (2005b:154-158), bugün eğitim reformu adı ile ortaya konan söylem ve politikaların yeniden yapılandırma sayılabilmesi için değişimin yalnızca teknoloji ve işleyişle sınırlı kalmaması, aynı zamanda eğitimin misyon, vizyon, zihniyet ve yeni belirlenen amaçlar doğrultusunda örgütsel yapı ve örgüt kültüründeki dönüşümü de içermiş olmalıdır.

Türk Eğitim Sisteminin önündeki güncel sorun yeni yüzyılın paradigmalarına uyarlanma sorunudur. Dolayısıyla, mevcut sistemin kendinden beklenenleri vermesi değil, yeni gereksinimleri karşılayacak yapı ve işleyişin oluşturulmasıdır. Kaldı ki, eğitim sistemini 21. yy için yeniden yapılandırma ihtiyacı her alanda küçülmeyi güçlü ve etkili olmanın sonucu olarak gören devlet politikalarının gereğidir (Özden:2005b:4-7 ve Eren:2006).

Yeniden yapılandırma özel sektör yöntem ve süreçlerinin bir açıdan kamuya uyarlanmasını ifade eder. Büyüklüğün yol açtığı israf ve hantallıktan kurtulmanın, iş-

1 Geleneksel ve davranışçı eğitim yaklaşımları hakkında bkz. Haralambos and Ho.born, 2000:774; Wood, 1998.

letmeci mantığı ile, yolu küçülmektir. Küçülmek, işlevsiz ve maliyetli olan süreçleri devre dışı bırakarak örgütsel etkinliği artırmak anlamına gelmektedir (Eren:2006). Özel sektör mantığının genel olarak kamuya, özel olarak ise eğitim sistemine uyarlanmasını sorunlu bulanlar vardır. Şöyleki, devletin yerine getirdiği / getirmek zorunda olduğu hizmetleri özel sektör mantığıyla ele almak, nihai analizde, devleti kar ve kazanç peşinde koşan bir firma, bu hizmetleri alan vatandaşları ise müşteri konumuna koymak olacaktır (Balcı,1999).

Kamu hizmetini sunan ve kullananları "firma-müşteri" bağlamında değil, "kamu kuruluşu-vatandaş" bağlamında değerlendirmek gerekmektedir (Saran,2004:81). Bu konudaki eleştirileri, müşteri odaklı yaklaşımın tüketiciye sağladığı hizmet ve tatminden daha azını vatandaşa sunmanın bahanesi olarak değil; tam tersine, vatandaş lehine özel sektörün sağladığından daha fazlasını sağlamak şeklinde yormak gerekmektedir.

Günümüzde özel sektör ve kamu kesimini birbirinden kesin çizgilerle ayırmak mümkün değildir. Bendell'e göre; kamu kuruluşları da tıpkı işletmeler gibi kendilerini çevreleyen yoğun toplumsal, siyasal ilişkiler içinde ayakta kalabilmek ve bir nevi müşterileri olan vatandaşlara kendilerini kabul ettirebilmek için, onların takdirini kazanma çabası içine girmelidir (Aktaran Saran,2004:83). Zamanın gerisinde kalan eğitim sisteminin, değişimde öncü sektörler olan özel sektörün deneyimlerinden yararlanmayı reddetmesi gibi bir lüksü bulunmamaktadır (Özden:2005b:154).

Eğitimden beklenen toplumsal, siyasal ve ekonomik işlevlerin yerine gelmesi hem eğitime ayrılan kaynakların düzeyine, hem de bu kaynakların etkili ve verimli kullanımına bağlıdır. Bu bağlamda, Türkiye'de eğitim politikalarının somut verimlilik ve etkinlik araştırmalarına dayandırılması kaçınılmaz bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır[2].

Eğitim reformu veya yeniden yapılandırma söylemi içinde öğrenci, öğretmen, müfredat, ders içerikleri ve okul konularında çeşitli değişim ve dönüşüm politikaları uygulanmaktadır. Ancak, gerek eski gerekse onun yerine ikame edilmek istenen yapıların hangi konularda, ne kadar başarılı ya da başarısız olduğuyla ilgili bilimsel performans çalışmaları yapılmamaktadır. Öğretmenlerle ilgili yapılan performans değerlemesi eğitimin yalnızca bir unsurunu ölçüp, daha çok ödül paylaşımı amacına yöneliktir. Oysa, etkinlik ve performans çalışmaları eğitimin bütün unsurlarını, hatta aile ve sosyal çevreyi de, içine alan bir kapsamda olmalıdır.

Performans değerlemesi, eğitim kurumlarında kaynakların etkin kullanım düzeylerinin ölçülmesi ve etkinlik düzeyini belirleyen faktörlerin tespit edilmesidir. Diğer bir ifadeyle, belli performans kriterlerine göre başarı ve başarısız okulları kendi aralarında derecelendirip, başarı ve başarısızlık nedenlerini belirleyerek eğitim kaynak ve harcamalarının verimliliğini ölçmektir.

Türk eğitim sisteminin en önemli sorunu niceliksel değil, nitelikseldir. Bu çalışmada Türk eğitim sisteminde ortaya çıkan sorunlar, bu sorunları çözmeye yönelik ileri sürülen söylem ve uygulamalar eleştirel yaklaşımla analiz edilmektedir.

---

2 Etkinlik ve verimliliğin belirlenmesi yöntemi olan performans değerlemesi, yeniden yapılanmanın gereği olarak görülmektedir (Eren,2006).

Beşeri Sermaye Olarak Eğitim

Eğitim, hem "sosyal devlet" in vatandaşlarına bir yükümlülüğü hem de verimli ekonomik faktörlerden birisi (beşeri-entellektüel sermaye) olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, eğitim, siyasal istikrar, toplumsal bütünleşme ve demokratikleşmeyi sağlamanın da en önemli aracıdır.

Beşeri sermaye ile ekonomik gelişme arasında birinciden ikinciye doğru pozitif ilişkinin kaynağını, tarihisel konjonktür bakımından Merkantizilme (17.yy), bilimsel literatür açısından ise genel olarak klasik iktisatçılara, özel olarak Adam Smith'in (1723-1790), "beşeri sermaye" adını da kullanıldığı, "Milletlerin Zenginliği ve Nedenlerinin Araştırılması"na kadar götürmek mümkündür (Karakütük, 2004: 153; Varış, 1998: 133-134; Bilgiseven, 1992: 13-14). II. Dünya Savaşı sonrasında fiziki sermayelerini bütünüyle kaybeden Japonya ve Almanya'nın tekrar ayağa kalkıp gelişmeleri, 1950'li yıllardan itibaren, Schultz öncülüğünde eğitimle ekonomik gelişme arasında daha sistemli ilişki kurulmasına neden olmuştur. Eğitim ekonomisinin kurucusu sayılan ABD'li T.W.Schultz'un başlattığı girişim, ancak 1960'lı yıllardan sonra ivme kazanıp kurumsallaşmıştır (Taşpınar, 2004: 85).

Teorik ve ampirik araştırmaların hemen hemen tümü[3] eğitime yapılan harcamanın, bir üretim faktörü olan beşeri sermayenin niteliğini, dolaylı olarak diğer üretim faktörlerinin etkinlik ve verimliliğini artırarak ekonomik gelişmeye pozitif katkı sağladığını göstermektedir (Taban ve Kar,2004:280-290 ve 297). Eğitim harcamaları ile ekonomik gelişme arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya göre, 1980-1999 arasında Türkiye'de, ortalama büyümenin yaklaşık % 31'i beşeri sermaye stokundaki artıştan kaynaklanmaktadır (Türkmen, 2002:103). OECD, 2005 yılı için dünya eğitim göstergelerini karşılaştırdığı çalışmasında 1990-2000 yılları arasında, OECD ülkelerinin çoğunda, kişi başına düşen GSYİH'daki artışın en az yarısının işgücü üretkenliğinin sonucu gerçekleştiğini bulmuştur. OECD bölgesinde ek bir eğitim yılının ekonomik çıktı üzerindeki uzun vadeli tahmini etkisi genel olarak % 3 ile % 6 arasında olmaktadır (OECD 2005: 3 ve 7). Öte yandan, eğitimin çıktıları yalnızca ekonomik büyümeyle sınırlandırılamaz. Aynı zamanda, daha yüksek bireysel kazançlar, daha iyi birey ve toplum sağlığı, bebek doğum ve ölüm oranında düşme, suç oranlarında azalma, çevre bilincinde gelişme, demokratikleşme, toplumsal bütünleşme ve siyasi istikrar gibi bir çok net çıktıları bulunmaktadır (Türkmen,2002:45).

Eğitimden beklenen toplumsal, siyasal ve ekonomik işlevlerin yerine getirilmesi eğitime ayrılan kaynakların düzeyine ve bu kaynakların etkili ve verimli kullanımına bağlıdır.

OECD ülkelerinde GSYİH'nın ortalama % 6'sı eğitime ayrılmaktadır. Toplam eğitim harcamaları içinde kamu harcamalarının payı yaklaşık % 5'tir (Türkmen, 2002: 19). Kamu payının GSMH' ya nispeti gerek AB'de, gerekse ABD'de % 4,8'e ulaşmaktadır. Buna, özel kesim payları eklendiğinde toplam eğitim harcamaları AB'de % 5,3, ABD'de % 7 olmaktadır (OECD 2003: 2). Bu oranların, söz konusu ülkelerin GSMH büyüklükleri açısından bakıldığında ne kadar büyük olduğu daha iyi anlaşılacaktır.

---

3 Yakın zamanda, eğitimin ekonomik büyüme üzerindeki etkilerine yönelik yapılmış ampirik çalışmaların kısa bir listesi için bkz .(Taban ve Kar, 2004:289). Eğitimin sosyal faydalarına ilişkin çalışmaların kısa bir listesi için bkz. (Türkmen,2002:104).

Tablo 1. Eğitim Bütçelerinin GSMH ve Konsolide Bütçeye Oranları

Yıllar	GSM/ MEB-YÖK-YRTKUR	Konsolide Bütçe/ MEB-YÖK-YRTKUR
1995	2,39	14,04
1998	3,25	11,65
1999	3,7	10,76
2000	3,65	9,86
2001	3,07	11,79
2002	3,71	10,65
2003	3,99	9,67
2004	4,03	11,22
2005	4,42	13,69
Ortlma	**3,58**	**11,48**

Kaynak: MEB APK-Sayısal Veriler 2002 s.298, 306, 308 ve MEB İstatistikleri 2004-2005 s. 243-257.

Tablo 2. Eğitim Kademeleri İtibarıyla Öğrenci Başına Y apılan Harcamalar

Ülkeler	İlk-öğretim	Orta-öğretim	Yüksek-öğretim
Avustralya	391	5830	11539
Fransa	3752	6605	7226
Yunanistan	2368	3287	4157
Kore	2838	3544	6356
Türkiye	**1040**	**1850**	**4400**
Ülkeler Ortalaması	3940	5294	9063
OECD toplamı	3915	5625	11720

Kaynak: Eğitime Bakış: OECD Göstergeleri-2001

Toplamı ve kamu payları itibariyle Türkiye'nin eğitim harcaması gelişmiş ülke ortalamalarının oldukça altında bulunmaktadır (Türkmen,2002:20). Öte yandan, artan toplam nüfus ve genç nüfusun toplam nüfusa nispeti, okur yazar olmayanların gerçekçi sayıları, artan eğitim talebi, iç ve dış borç ödemeleri gibi nedenler bütçeden eğitime daha fazla pay ayrılmasına imkân bırakmamaktadır. Bir görüşe göre, gelecek 10-15 yıllık periyotta, bahis konusu nedenlerle, eğitim harcamalarında çok büyük sıçrama beklenmemelidir (Erdem, 2006).

Eğitim harcamalarının 1990'lı yıllardan sonra artan bir trende girmesi, son yıllardaki kişi başına milli gelir artışındaki büyük oranlar ve kamu harcamalarındaki eğitimin payının[4] giderek genişlemesi (Tablo 1), her şeye rağmen, sevindirmektedir. OECD raporuna göre (OECD 2005: 4); Türkiye'de 1995-2002 yılları arasında, üçüncü kademe dışında, öğrenci başına yapılan harcama % 30'un üzerindedir ve (kamu) toplam eğitim harcamaları GSYİH artışından % 50 daha fazladır. Bununla birlikte, Türkiye'de kişi başına düşen milli gelir ve eğitim kademeleri itibariyle öğrenci başına yapılan harcamalar OECD ülkeleri ortalamasının oldukça gerisinde kalmaktadır (Tablo 2). Bize göre, eğitim harcaması ile ilgili Türkiye için kilit ölçüt öğrenci başına düşen harcama olmalıdır.

4 Türkiye eğitim harcamalarının finansman kaynaklarına göre dağılımında merkezi hükümetin payı % 64, hane halkı payı % 33, özel kişi ve kuruluşların payları % 2 ve yerel idarelerin payı %1'dir (İstatistik Yıllığı 2004: 108). Buğra' ya göre; Türkiye'de son yıllarda gerçekleşen eğitim harcamalarının miktar bakımından Avrupa'dan çok düşük sayılamayacağını, aslında sorun zorunlu hizmet için yapılan eğitim harcamaları içindeki hane halklarının karşıladıkları paylarının gelişmiş ülkelerdekinden daha yüksek oranda olmasıdır (Buğra ve Keyder,2006). Çünkü, zorunlu eğitim için yapılan harcamalar sosyal adaletin sağlanması ve fırsat eşitsizliğinin giderilmesi için devletin üstüne düşen anayasal bir sorumluluktur. Yine, zorunlu eğitim hane halklarına yararlı olduğu kadar toplumun tümüne yararlı olduğundan kamu kaynaklarıyla finanse edilmesi rasyonelliğin gereğidir.

Türkiye verileri 1999 yılı Ulusal Gözlemevi Taslak Raporu verilerine göre düzenlenen "Tablo 2" de görüldüğü üzere; Türkiye'de eğitim kademeleri itibarıyla öğrenci başına yapılan harcamalar OECD ülkeleri ortalamasının oldukça altında bulunmaktadır. Son yıllardaki yeni ekonomik veri ve farklı yaklaşımlara göre yapılan hesaplamalar yukarıdaki rakamların biraz üzerine çıkıldığını göstermektedir (İstatistik Yıllığı 2004: 109-110). Ama, bu artış gelişmiş ülkelerle aramızdaki açık mesafeyi kapatmada çok fazla etkili olmamaktadır.

Eğitimde Nitelik ve Nicelik Sorunu

Eğitim harcama miktar ve oranındaki artışlar öncelikle eğitimin okur-yazarlık ve okullaşma oranları ve öğrenci ve öğretmen sayıları gibi nicelik sorunlarını doğrudan çözebilecek etkiyi yaratabilmektedir. Kuşkusuz, eğitim harcamalarındaki artış eğitimin niteliğini de olumlu etkilemektedir. Ancak, eğitim harcamaların yüksek olmasından, otomatik olarak, eğitim hizmetlerinin niteliğinin de yüksek olacağı düşüncesine varılamaz. Nitekim, ilk ve ortaokul kademelerinde öğrenci başına eğitim harcaması orta düzeyde olan Avustralya, Finlandiya, İrlanda, Kore ve Britanya gibi ülkeler, 15 yaş grubu öğrencilerin temel ders performansları bakımından, en yüksek başarıya sahip ülkeler arasında yer almaktadır (OECD 2003: 6).

Türkiye'de gerek politika yapıcıları, gerekse kamuoyu eğitim sorununu daha çok sayı ve miktar sorunu olarak ele almakta, verimlilik ve etkinliği ise göz ardı edebilmektedir (Karakütük, 2004: 174). Eğitimin fiziki kaynakları son yıllarda giderek artıyor olmasına karşın, eğitimin niteliği bu doğrultu ve aynı hızda iyileşmemektedir (Taşpınar, 2004:95 ve Türkmen, 2002:20). Hatta, tam tersine bir ilişkiden bahsetmek bile mümkündür (Güven, 2003:389).

Türkiye'de, en azından resmi olarak, okullaşma ile ilgili sorun büyük ölçüde çözülmüş olmakla birlikte, ilköğretim diploması alan birçok bireyin bir metni tam ve doğru olarak okuyup anlayamadığı, yazılı anlatım becerisini kazanamadığı ve dört işlem becerisine sahip olmadığı herkes tarafından bilinen bir gerçektir (Karip, 2005: 203).

OECD'nin eğitim birimi PISA tarafından 3 yılda bir yapılan, 40 ülkeden 15 yaşındaki 250 bin öğrenciye "matematik, okuduğunu anlama, fen ve problem çözme" konularını içeren performans ölçümünde Türkiye 30 ülke arasında sondan birinci, genel sıralamada ise 35. oldu. OECD çapında Meksika'dan sonra en başarısız ülke seçilen Türkiye'de ortaokul düzeyindeki öğrencilerin neredeyse yarısının dört işlemden öteye gidemediği ortaya çıktı. OECD ülkelerindeki öğrencilerin büyük çoğunluğu en azından temel seviyede matematik yeterliğe sahip olmakla birlikte, böylesi yeterlikleri olmayanların oranı Finlandiya ve Kore'de % 10' dan az iken, İtalya, Yunanistan, Meksika, Portekiz ve Türkiye'de % 25'in üzerine çıkmaktadır (Radikal, 2004 ve OECD 2005:2-3).

Sağlık, eğitim ve millî gelir kriterlerine göre oluşturulan İnsani Gelişme İndeksi 2005'e göre; Türkiye kişi başına düşen millî gelir kriteri bakımından 76. Olurken, genel itibarıyla 177 ülke arasında 94. oldu. 2006 yılı raporuna göre ise 92. olarak ancak iki kademe iyileşme sağlanabildi (İnsani Kalkınma Raporu 2005:1-2 ve İnsani Kalkınma Raporu 2005). Verilerden anlaşıldığı üzere; Türkiye'de insani gelişme hızı GSMH artış hızının gerisinde kalmaktadır. Yani, millî gelirimizdeki artış özel olarak eğitimin, genel olarak hayatın niteliğinde[5] pek önemli bir gelişmeye neden olmamaktadır.

5 Nitelikten kasıt verimlilik ve etkinliktir (Erdem,2002).

Eğitimde Verimlilik, Etkililik V e Etkinlik

Ekonomik büyüme ve toplumsal gelişmenin sağlanmasında eğitimin önemli olduğu, bu doğrultuda eğitime daha fazla kaynak aktarılması gerektiği konusu önceki bölümlerde analiz edildi. Türkiye'de, bilhassa son yıllarda, bütçe ve GSMH'den eğitime ayrılan paylar hem oran hem de sayısal büyüklük olarak sürekli artmakta olduğu saptamalarımız arasında yer aldı. Kuşkusuz, Türkiye'de, özellikle öğrenci başına, eğitim harcaması gelişmiş ülkeler ortalamasının altında bulunmaktadır. Bununla birlikte, ülke ekonomisinin içinde bulunduğu durum düşünüldüğünde, eğitime yapılacak harcamalarda kısa vadede olağanüstü bir sıçrama beklenmiyor. Diğer önemli tespitimiz ise Türk eğitiminin niteliğinde maddi imkânların artmasına paralel bir iyileşme gerçekleşmemekte, hatta daha da kötüleşmekte olduğu şeklindedir.

Betimlenen sorunun temelde çözümü, bir yandan GSMH içerisindeki eğitime ayrılan payın attırılması, diğer yandan eğitime ayrılan mevcut kaynakların verimli ve etkin kullanımını sağlayacak politika ve programların bilimsel bir perspektif ve yöntem çerçevesinde geliştirilmesi ve hayata geçirilmesidir.

Bu doğrultuda öncelikle atılması gereken adım, okullarda etkinliği belirleyen faktörler ile okullar arasındaki etkinlik farklarının ampirik olarak belirlenmesidir. Politika yapıcılarının, bu amaca yönelik olarak, doğru kararlar alabilmesi her şeyden önce yeterli veri tabanı ve bilimsel çalışmaların tamamlanmış olmasına bağlıdır. Bu noktada, okullar arasındaki etkinlik farklılıklarının ampirik olarak ölçülebilmesi ve bu farklılığa yol açan faktörlerin belirlenmesi önemli hale gelmektedir.

Ekonomi bilimine göre, etkin çıktı seti, girdi miktarları veri iken, çıktılardan en az bir tanesinin miktarını azaltmaksızın, herhangi bir çıktının miktarının arttırılmasının mümkün olmadığı durum olarak tanımlanır. Bu aynı zamanda teorik üretim fonksiyonun da tanımıdır. Dolayısıyla, etkinsizliği üretim fonksiyonundan sapmalar olarak tanımlamak mümkündür. Bu nedenle, okullar arası etkinlik farklılıklarını tespit etmeye yönelik çalışmada önce ampirik üretim fonksiyonu belirlenmeli, sonra üretim fonksiyonundan sapmaların ölçümü için bir ölçüt geliştirilmelidir.

Eğitimde verimlilik, ekonomik verimlilikle eş anlamda değerlendirilemez. Çünkü, eğitim çıktılarının birçoğunun sayısal olarak belirlenmesi güçtür. Eğitim çıktısını dönem sonunda ölçmek de çoğu zaman mümkün değildir. Verilen eğitimin etkileri yıllar sonra ortaya çıkabilir / çıkmaya devam eder. Bu nedenle eğitim verimliliğinin değerlendirilmesinde, verimlilikten çok "etkililik" kavramı kullanılmaktadır.

Etkililik kavramının iki anlamından bahsetmek mümkündür. Etkililik, birinci anlamında, standart başarı testleriyle ölçülen –akademik-entelektüel zekaya yönelik– öğrenci başarısını ifade eder. İkincisi anlamında ise; akademik bilgi ve bilişsel becerileri dışında kalan, ama formel öğretim ve okul ortamının bir ürünü olarak kişisel, sosyal tutum ve davranış becerilerini kapsar (Karip,2005:214-215).

Eğitimde etkililiğin nasıl sağlanacağı konusunda üzerinde uzlaşılmış nesnel ölçütler bulunmamaktadır. İster öğrencinin akademik-bilişsel başarıları temel alınsın, ister tutum ve davranış kazanımları öne çıkarılsın hangi girdilerin ne kadar etkili olduğu literatürde net ve pür değildir. Eğitimin etkinliği tartışmasında, okul içi unsurlara önem verenlerle, okul dışı çevreye önem verenler olmak üzere iki eksenden bahsetmek mümkündür.

Eğitimin niteliğini belirlemede aile ve sosyal çevreyi başat olarak gören, okulun işlevini hafife alan yaklaşımlar ilk tartışma eksenini oluşturmaktadır. Öğrenci ba-

şarısını Okul dışı çevrenin etkilerine bağlayan ilk araştırmayı Coleman ve arkadaşları (1966) gerçekleştirmiştir. Bunlara göre, çocuğun okul başarısı, okul yerine büyük ölçüde öğrenci hazır bulunuşluğu ile aile ve çevresi tarafından belirlenmektedir. Okulun etkisi ise çok düşük düzeyde kalmaktadır. Öğrenci başarısı, ancak onun yaşadığı sosyo-ekonomik koşulların iyileştirilmesi ile mümkün olabilir. Coleman ve arkadaşları, bu görüşleriyle eğitimde fırsat eşitliğini vurgulamak istemişlerdir (Şişman, 2002:31-32).

Eğitimin niteliğini belirlemede ikinci tartışma ekseni ise okulu merkeze alan yaklaşımlardır. Okullar üzerinde 1970'li ve 1980'li yıllarda yapılan bazı araştırmalar, aile ve sosyal çevreye başat rol verenlerin aksine, okulların öğrenciler üzerinde bir farklılık meydana getirdiğini göstermeye ve kanıtlamaya çalışmışlardır (Şişman, 2002:33). Bu araştırmalar, öğrencinin içinden geldiği sosyal yapı ve önceki eğitim yaşantıları ne olursa olsun, bütün öğrencilerin öğrenebileceğini, sosyal ve akademik başarıya ulaşabileceği tezinden hareket etmektedir.

Karşıt her iki tartışmaya rağmen, eğitimin etkinliğini belirlemede gerek okul, gerekse aile ve sosyal çevre eğitimin temel girdileri olarak kabul edilmektedir.

"Okul" konsepti içinde kalan girdiler insan kaynakları ve fiziksel kaynaklardan oluşmaktadır. İnsan kaynakları öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, rehber öğretmenler, eğitim-öğretimi destekleyecek ve büro işlerini yürütecek diğer personeli içerir. MEB bütçesi içinde personel giderleri, personel giderleri içinde ise, öğretmen maaşları büyük bir yer tutmaktadır. Hem eğitimin etkin öğesi olması nedeniyle hem de MEB bütçesi içinde maaşlarının %77,7 gibi büyük bir oran teşkil etmesi (MEB İstatistikleri, 2004-2005) nedeniyle insan girdileri içinde üzerinde en çok durulan girdi öğretmen ve onun nitelikleridir.

MEB'e göre (MEB 2002), Öğretmen yeterliğinin üç temel niteliğinden bahsedilebilir. Bunlar; genel kültür bilgi ve becerileri, özel alan bilgi ve becerileri ve öğretmenlik formasyonudur.

Okul girdi serisinde yer alan fiziksel kaynaklar ise okul binası, sınıflar, ders kitapları, araç-gereç, teknolojik tasarım ve diğer tesis ve donanımları içermektedir. Fiziksel kaynakların sayı ve nitelik olmak üzere iki yönü bulunup, en önemlisi niteliktir (Karip,2005:212).

Eğitimin okul dışında kalan diğer bir girdisi ailedir. Ailenin sosyo-ekonomik özellikleri; ailenin gelir durumu, eğitim durumu, ailenin öğrenciye sağladığı moral destek, ailenin yaşam koşulları, toplumsal çevrenin özellikleri, genel olarak okulun öğrenci yapısı ve özellikleri, akran grubunun etkisi, öğrencinin cinsiyeti, medya gibi bir çok öğeyi içermektedir (Karip,2005:212).

Etkenlik ölçütleri önemli ölçüde eğitime atfedilen amaçların farklılığına bağlı olarak değişebilmektedir. Yapılan bir genel sınıflamaya göre, eğitimde nitelik düzeyini saptamada; öğretmenler, derslerin işleniş biçimi, yönetim biçimi, öğrenci / öğretmen oranı, derslik başına öğrenci sayısı, okulun donanımı ve bu donanımın kullanım düzeyi, öğrenci başına düşen öğretim araç-gereçlerinin sayısı, öğretmen-öğrenci-velilerin eğitim yönetimine ve kararların alınmasına katılımı, öğrencilere çeşitli eğitim uzmanlığı hizmetlerinin sunulması (eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlık, ölçme ve değerlendirme vb), okulda laboratuar, kütüphane, özel dersliklerin olup olmadığı gibi birçok göstergeden yararlanılmaktadır (Karakütük, 2004: 180).

Eğitimin etkinliğini belirlemede bir ülkedeki okullar arasında karşılaştırmalar yapılabileceği gibi, ülkelerarası karşılaştırmalar da yapmak mümkündür.

Eğitimde Verimlilik ve Etkililik-Etkinlik Araştırmalarının İncelenmesi

Eğitimin beşeri sermayenin yaratılmasındaki rolü ve beşeri sermaye ile ekonomik gelişme arasındaki yakın ilişki iktisatçıların eğitim sektörüne olan ilgisini artırdı. Gelinen noktada, ekonomik analiz yöntemleri eğitimde uygulanmaya başlandı. Eğitim ekonomisi diye bir branş böylelikle ortaya çıktı. Eğitim girdilerinden en yüksek çıktıyı sağlamak için alternatiflerin incelendiği eğitim ekonomisi alanında gittikçe olgunlaşan bir literatür oluştu. Teorik ve ampirik literatürde uzun dönemli kalıcı büyüme ile eğitim arasındaki yakın ilişkiye 1980'li yılların ortalarından itibaren sıkça atıf yapılmaktadır.

Konuyla ilgili ülkemizde yapılmış çalışmaların sayı ve niteliği oldukça sınırlıdır. Uluslararası literatür ise, yeni olmakla birlikte, azımsanamayacak bir birikime ulaşmıştır.

Uluslararası eğitim ekonomisi literatürü incelendiğinde, ampirik üretim fonksiyonunu ve etkinlik düzeylerini belirlemeye yönelik farklı yöntemlerin kullanıldığı görülecektir. Bunlar, Regrasyon Analizi (Barrow, 1991; Cooper ve Cohn,1997), Deterministik Sınır Analizi (Deterministic Frontier Analysis)(Sengupta ve Sfeir, 1988; Bates, 1997), Stokastik Sınır Analizi (Stochastic Frontier Analysis) (Barrow, 1991; Wyckoff ve Lavinge,1991; Grosskopf, Hayes, Taylor, ve Weber, 1991; Hanushek, 1986) ve Veri Zarflama Analizi (Data Envelopment Analysis) (Bessent ve Bessent, 1980; Bessent, Bessent, Kennington, ve Reagan, 1982; Jesson, Mayston, ve Smith, 1987; Fare, Grosskopf, and Weber, 1989; Mancebon ve Molinero, 2000) dır. Bu tekniklerden her birisinin üstün ve sakıncalı yönleri detaylı bir şekilde Fried ve diğerleri (1993) 'nde yer almaktadır. Etkinlik ölçümlerinde bu tekniklerden hangisinin daha başarılı olduğu konusunda çok fazla çalışma olmamakla birlikte, literatürde bu teknikleri karşılaştırmaya yönelik yapılmış sınırlı sayıdaki (Cubbin ve Zamani, 1996; Sengupta ve Sfeir, 1988; Bates, 1997; Bifulco ve Bretschneider, 2001) ampirik çalışma sonuçları hangi tekniğin daha anlamlı sonuçlar verdiği konusunda literatürde belirsizliğin olduğunu göstermektedir. Etkinlik ölçme teknikleri ile ilgili en yakın tarihli literatür taraması için Worthington (2001)'a bakılabilir.

Türkiye'deki eğitim kurumlarının kaynak kullanımındaki göreceli etkinlik düzeylerini ölçmeye ve eğitimde etkinliği belirleyen faktörleri belirlemeye yönelik, eğitimde teknik etkinlik konusunda, yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalarda da yalnızca Veri Zarflama Analizinin kullanılmıştır. Bu konuda Türkiye'deki literatürde şu ana kadar yapılmış yalnızca iki çalışmaya rastlanmıştır. Baysal ve Toklu (2001), Konya ilindeki liselerin performanslarını değerlendirmeye yönelik VZA tekniğini kullandıkları çalışmalarında, Konya'daki liseleri temsilen analize konu olan toplam 11 okulun %82'sinin kaynaklarını etkin kullanamadığını belirtmektedirler. Yazarlar, etkinlik ölçütü olarak eğitimde kullanılan kaynaklar (girdiler) ile eğitimin çıktısı arasındaki fiziki ilişkiyi gösteren teknik etkinliği kullanmışlardır. Ölçeğe göre sabit getiri varsayımı altında tanımlamış oldukları eğitim üretim fonksiyonunda öğretmen sayısı ve personel giderlerini üretim fonksiyonun girdileri ve ÖSS ile yerleştirilen ve ÖYS ile yerleştirilen öğrenci sayılarını okulların eğitim kalitesinin ölçütü olarak okulların çıktısı başarı ölçüsü performansı olarak kullanmışlardır. Analiz sonuçları, bu okullarda mevcut kaynakların ortalama olarak %59'unun (en az etkinsiz olan okul, kaynaklarının %12'sini israf ederken,

en çok etkinsiz okul %74'ünü israf etmektedir) israf edildiğini sonucuna varmışlardır. Diğer bir deyişle, ampirik bulgular, mevcut kaynaklar referans okullarda olduğu gibi etkin kullanılmaya başlandığında, bu okullardaki eğitimin kalitesinin %150 oranında yükseltilebilmesi mümkün olabileceğini ima etmektedir.

Benzer bir çalışmada, Atan, Karpat ve Göksel (2002), her ne kadar Baysal ve Toklu (2001) kadar olmasa da, eğitime ayrılan kaynakların önemli bir oranının eğitimde etkinsizlik dolayısıyla israf edildiği sonucuna varmışlardır. Yazarlar Ankara'daki Anadolu liseleri üzerine yapmış oldukları çalışmalarında, Ankara'daki toplam 22 Anadolu lisenden %64'ünün etkinsiz oluğu, kaynaklarını etkin kullanamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ölçeğe göre sabit getiri varsayımı altında VZA tekniği kullanılarak yapılan bu çalışma göstermiştir ki, etkin olmayan okullarda, mevcut kaynakların ortalama olarak %17'si israf edilmektedir ve şayet bu okullar kaynaklarını etkin kullanmaya başladıklarsa ortalama olarak bu okullarda okuyan öğrencilerin başarı düzeyleri %20 oranında artacaktır. Baysal ve Toklu (2001)'den farklı olarak yazarlar altı adet eğitim girdisi (Öğrenci sayısı, Öğretmen sayısı, şube sayısı, derslik sayısı, laboratuar sayısı ve bilgisayar sayısı) ve dört adet çıktı (mezun öğrenci sayısı, ÖYS ile yerleştirilen öğrenci sayısı, sınıf geçme başarı oranı ve ÖYS başarı oranı) kullanmışlardır. Sonuç itibariyle, her iki çalışmada Türk eğitim sisteminde kaynak kullanımında etkinsizliğin çok yaygın olduğunu göstermektedir.

Veri Zarflama analizinin son yıllarda, uluslararası literatürde de, özellikle eğitimde teknik etkinlik ölçümleri konusundaki literatürde, yaygın olarak kullanılmaya başladığı görülmektedir. Bunun sebebi, VZA parametrik olmayan bir yaklaşım olduğu için model formülasyonunda çok esnektir olması, analiz sonucunda, analize konu olan kurumların etkin sınıra ulaşabilmek için girdilerini hangi oranda azaltmaları veya çıktılarını arttırmalarını gösteren tek bir etkinlik endeksi sağlar, girdi ve çıktı değişkenlerinin ölçüm birimleri VZA için önemli değildir, birden fazla girdi ve çıktının analize kolayca dahil edilmesine imkân sağlar ve son olarak da her bir okul için etkinsizliğin kaynağını tespit etme imkânı verir (Bessent ve diğerleri, 1982). Bununla birlikte, VZA'nin bu üstün özelliklerinden yararlanabilmek için ampirik üretim fonksiyonunun belirlenmesinde ve üretim fonksiyonundan sapmaların hesaplanmasında dikkat edilmesi gerek bazı hususlar vardır. İlk olarak, eğitim kurumlarında etkinlik düzeyinin ölçümünde önemli görülen bir girdi veya çıktının analize dahil edilmemesi durumunda analiz sonuçlarının çok önemli oranda etkileneceği ve hatalı sonuçlara yol açacağı belirtilmiştir (Smith ve Mayston, 1987). VZA girdi (çıktı) miktarları veri iken çıktıların maksimizasyonunu (minimizasyonu) sağlayan katsayıları girdi ve çıktı değişkenlerinin ağırlıkları olarak kullanmakta ve okulların etkinlik düzeylerini buna göre hesaplamaktadır. Herhangi bir okulun çıktısında çok önemli rol oynayan bir girdinin VZA'ine dahil edilmemesi o okulun etkinsiz gibi görünmesine yol açacaktır. Ve böylelikle okullar arasındaki etkinlik hesaplamaları hatalı sonuçlar verecektir. Diğer bir deyişle, Kurumun kontrolünde olmayan değişkenler analize dahil edilmediğinde elde edilen etkinsizlik değeri pekala bu değişkenlerin hesaba katılmamasından kaynaklanıyor olabilir (öğrencilerin yetenekleri, sosyoekonomik durumları gibi).

Literatürde, okulun kontrolünde olan okuldaki öğretmen sayısı, okulun fiziki ve teknik özelliklerini belirten değişkenler yanında, okulların başarısını, etkinlik düzeylerini etkileyen ve fakat eğitim kurumunun kontrolünde olmayan başka değişkenlere de yer verilmiştir. Deller ve Rudnichi (1993) ve Ruggiero (1996) ailenin eğitim düzeyi ve ailede ve çevrede eğitim gören akranlarla ilişkili değişkenlerin; McCarty ve

Yaisawarng (1993), Sengupta ve Sfeir (1988) ve Mancebon ve Molinero (2000) ana-babanın ve ailenin yaşadığı çevrenin sosyoekonomik statülerine ait değişkenlerin, öğrencilerin okuldaki başarı düzeyini önemli ölçüde etkilediğini göstermişlerdir. Eğitim öğretim girdilerinin yalnızca nicelik değil nitelik, kalitelerinin de değerlendirilmesi hatta bunun çok daha önemli olduğu vurgulayan yazarlar, Chalos (1997), McCarty ve Yaisawarng (1993), Sengupta ve Sfeir (1988) ve Mancebon ve Molinero (2000) etkinlik analizlerinde öğretimin en önemli girdisi öğretmenlere ait nitelik bilgilerinin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Analizlerine dahil ettikleri öğretmenin kalitesi değişkenini, okulda çalışan yüksek lisans ve doktoralı öğretmenlerin toplam öğretmelere oranı olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte kalite içeren değişkenlerin ölçümü ile ilgili ve gerekse çok önemli olmalarına karşın analizlere dahil edilmesi konusunda uluslararası literatürde de çok fazla bir gelişme sağlandığı söylenemez. Bir çok boyutu olan kalite ile ilgili değişkenlerin tek bir gölge değişkenle ifade ediliyor olması, ölçüm hatasına yol açacak ve yukarıda bahsettiğimiz analize dahil edilmeyen değişken olduğu durumdaki gibi hatalı analiz sonuçlarına yol açacaktır.

İkinci olarak, VZA tekniği ile ölçülen etkinlik değeri mutlak değil, nispi etkinlik değeri olduğundan, sonuçlar analize konu olan okul sayısı ve okullara ait gözlenen değerlerle doğrudan ilişkilidir. Kısaca belirtmek gerekirse, VZA tekniğinde, ampirik üretim sınır fonksiyonu, girdi başına en yüksek çıktıyı gerçekleştiren okullar tarafından belirleniyor ve bu okulların etkinlik değerleri 1 oluyor. Diğer okulların etkinlik değerleri ise üretim sınır fonksiyonundan sapmalarına göre belirleniyor. Haliyle, elde edilen değerler analize konu olan okullar için geçerli olurken, özellikle okul sayısının çok az olduğu veya sadece bir grup okulu kapsadığı durumlarda, ampirik çalışma sonuçları genelleştirilemez. Benzer sebeplerden dolayı, şayet gözlem değerleri arasında aykırı değer (outlier) değerler varsa, bu doğrudan ampirik üretim sınır fonksiyonunu ve haliyle nispi etkinlik değerlerini etkileyecektir. Aydırı değerlerin etkinlik değerleri üzerindeki etkilerini azaltmak amacıyla Fare ve diğerleri (1989) tarafından geliştirilen "jack-knifing" tekniği kullanılmaktadır. Aynı metodolojiyi uygulayan diğer yazarlardan bazıları şunlardır: Ray (1991), McCarty ve Yaisawarng (1993), Ganley ve Cubbin (1992), Bates (1997), Engert (1996).

Üçüncü olarak, girdi değişkenlerle çıktılar arasındaki fonksiyonel ilişkilerin tam olarak bilinememesi dolayısıyla, teknik etkinlik ölçümünde varsayılan teknoloji konusunda çok dikkatli olunmasını gerektirmektedir (Banker, 1984; Banker and Kemerer, 1989; Zhu ve Shen, 1995; Engert, 1996; Pritchett ve Filmer, 1999). Diğer bir deyişle, ampirik analiz sonucu elde edilen okulların etkinlik düzeyleri ve aralarındaki nispi etkinlik farklılıkları ile ilgili değerler analizde yapılan ölçek varsayımıyla çok yakından ilişkilidir. Fare ve diğerleri (1989), Duncombe ve diğerleri (1997), Bates (1997) Ray(1991) Engert (1996) Gonley ve Cubbin (1992), ölçeğe göre sabit getiri varsayımı yanında azalan ve artan getiri varsayımlarını da incelmişler ve artan verimler varsayımı altında etkinsizlik yüzdelerinin azaldığı sonucuna varmışlardır. Bundan dolayı, üretim fonksiyonu ile ilgili yapılan ölçeğe göre sabit getiri varsayımına ek olarak ölçeğe göre artan ve azalan getiri varsayımlarının da analize dahil edilmesi gerekmektedir. Eğitim üretim fonksiyonu için hangi ölçek varsayımın daha uygun olduğu konusunda uluslararası literatürde konsensüs olmadığı görülmektedir.

Literatürde yer alan ampirik üretim sınır fonksiyonun belirlenmesine yönelik tartışmaları bu şekilde açıkladıktan sonra, şimdi de üretim sınır fonksiyonundan sapmalarla, yani etkinlik düzeyleri ile ilgili tartışmalara değinmekte yarar vardır. Firma-

lardan farklı olarak, özellikle eğitim kurumları söz konusu olduğunda, etkinlik kavramının ölçümü daha da karmaşıklaşmaktadır (Hanushek, 1986). İşte eğitimde etkinlik konusunda öne çıkan girdi ve çıktı değişkenlerini belirlemedeki zorluklar dolayısıyla, eğitimde etkinlik konusundaki literatürün merkezi kurumların kontrolünde olmayan girdilerin etkinlik değerinden (katsayısı, oranı, puanı, düzeyi) ayrıştırılması üzerine odaklanmıştır (Kirjavainen ve Loikkanen, 1998). Bunun nedeni, her bir okulun etkinliği, o kurumun ampirik üretim fonksiyonunu ile arasındaki mesafeyle ölçüldüğü için analize dahil edilememiş olan veya tam olarak girdiyi yansıtmayan değişkenler sonuçları doğrudan etkileyecektir.

Eğitim girdileri, literatürde, daha önce de değinildiği gibi, kurumun kontrolünde olan ve olmayan değişkenler olarak iki gruba ayrılmak suretiyle incelenmiştir. Kurumların kontrolünde olmayan değişkenlerin etkilerinin, etkinlik katsayılarından ayrıştırılmasına yönelik literatürde iki farklı yaklaşım geliştirilmiştir. Bunlardan birincisi, Ray (1991), Lovel ve diğerleri (1993), Duncombe ve diğerleri (1997) ve Mancebon ve Molinero (2000) tarafından kullanılan iki aşamalı yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, birinci aşamada, yalnızca kurumların kontrolündeki girdi değişkenlerinin yer aldığı VZA modeli kullanılarak etkinlik değerleri hesaplanır. İkinci aşamada regrasyon veya Tobit model yardımıyla bu etkinlik değerlerinden kontrol dışındaki değişkenlerin etkileri ayrıştırılır. Bu iki modelin bağımsız değişkeni birinci aşamada elde edilmiş olan etkinlik katsayıları ve bağımsız değişkenleri eğitim kurumlarının kontrolünde olmayan diğer girdilerdir. İkinci yaklaşım da ise etkinlik değerleri, bütün girdilerin VZA modeline aynı anda dahil edilmesi ile elde edilir. Literatürde bu yöntemi kullanan yazarlardan bazıları şunlardır: Charnes ve diğerleri (1981), Smith ve Mayston (1987), Deller ve Rudnicki (1993) Thanassoulis ve Dunstan (1994), Ruggiero (1996) ve Chalos (1997). Her iki yaklaşımı da kullanan McCarty ve Yaisawarng (1993), her iki modelden elde ettikleri ampirik bulguları karşılaştırmışlar ve tek aşamalı metodun etkin okullar için etkinliği belirleyen faktörleri gizlediğinden yanıltıcı sonuçlar doğurabileceği sonucuna varmışlardır.

Yapılan literatür taramasından anlaşılacağı üzere; teknik etkinlik ölçümünde, başta analiz tekniğinin seçimi olmak üzere, modelin girdi ve çıktı değişkenlerinin seçimi, örnekleme hacmi, aykırı değerin olup olmadığının belirlenmesi, eğitim üretim fonksiyonunun ölçek varsayımı seçimi ve eğitim girdi değişkenlerinin etkilerini etkinlik katsayılarından ayrıştırma metodunun seçimi, analiz sonuçlarını çok yakından ilgilendiren konulardır. Bu açıdan bakınca, eğitim kurumlarının etkinlik düzeylerini ölçmeye yönelik Türkiye'deki mevcut çalışmaların kapsam ve içerik olarak yeterli olmadığı görülmektedir. Hâliyle, bu çalışmalardan elde edilen, okulların teknik etkinlik düzeyine ve etkinliği belirleyen faktörlere ait bulguların Türk eğitim sistemine genelleştirilmesi ve özellikle de bu bulguların ışığında eğitim politikalarına yön verilmesi oldukça zordur.

Sonuç

1970'li yıllardan sonra ortaya çıkan küreselleşme tıpkı endüstri devrimi ve Fransız ihtilali gibi toplumsal yapı ve değer yargılarını kökünden etkileyen bir çerçeveyi ifade etmektedir. Bu süreçte ortaya çıkan yeni durumlar bütün hayatımızı dönüştürmeye zorlamaktadır. Eğitimdeki değişim ve dönüşüm ihtiyacı temelde bununla ilgilidir.

Küreselleşme olgusu -ve küreselleşmenin mobilize ettiği AB süreci- Türkiye'deki değişimi harekete geçiren en etkili çıpa olarak görülmektedir. Bu sürecin ya-

rattığı hızlı değişim rüzgarları her ülke için hem fırsatlar hem de tehditler sunmaktadır. Türkiye, bir yandan tehditleri defedip, diğer yandan fırsatları yakalayarak değişimi gelişime çevirmek durumundadır. Türkiye'nin geniş ve genç nüfusu kuşkusuz en önemli stratejik gücüdür. Ancak, eğitilmiş üretken bir nüfus daha büyük bir stratejik güç unsurudur. Bununla birlikte, uygun istihdam politikaları ile eşgüdümlü yapılmayan eğitim harcamalarının küreselleşmenin doğurduğu insan kaynakları savaşında ülke kaynaklarının dışarıya transferi anlamına geleceği unutulmamalıdır. Nitekim, nüfus kıtlığı çeken gelişmiş ülkeler bizim gibi genç nüfusa sahip ülkelerden beyin göçünü, hatta bedensiz beyin göçünü teşvik etmektedirler (Dülger,1996:179).

Yapılan araştırmalara göre, eğitime yapılan harcamalar dolaylı ve dolaysız olarak ekonomik gelişmeyi etkilemektedir. Günümüz için gelişmişlik göstergelerinde gelir ve ekonomiyle ilgili ölçütler esas alındığı gibi yaşam kalitesini gösteren diğer ölçütler de dikkate alınmaktadır. Bu bağlamda gelir, sağlık ve eğitim konseptinden oluşan gelişme ölçüt serisi içinde eğitim hem kendisini temsil etmekte hem de diğer faktörleri dolaylı olarak etkileyen bir ölçüt olarak öne çıkmaktadır.

Eğitim yalnızca ülke gelişmesinde etkili olan bir faktör değil, aynı zamanda modern devletlerin sosyal devlet nitelikleri gereği vatandaşlarına karşı yükümlendikleri bir sorumluluğu ifade eder. Yani, eğitim ekonomiye olan katkısına bakılmaksızın her vatandaşın vatandaş olmakla kazandığı bir haktır. Eğitim harcamaları sosyal adaletin sağlanmasında en etkili araçlardan biri olarak kabul edilmektedir.

Türkiye'de eğitime aktarılan kaynak miktarı gelişmiş ülkelere karşılaştırıldığında, bilhassa öğrenci başına düşen eğitim harcaması bakımından, oldukça düşük kalmaktadır. Bununla birlikte, son yıllarda bütçe ve GSMH' den eğitime aktarılan kaynakların oran ve miktarı artmaktadır. Türkiye'nin mali yapısı düşünüldüğünde, eğitime yapılacak harcamalarda kısa vadede olağanüstü bir sıçrama beklenmemektedir. Türkiye'de, yeterli olmamakla birlikte, eğitimin maddi imkânlarının giderek iyileştiğini söylemek abartılı değildir, buna karşılık Türk eğitiminin niteliğindeki yükselme maddi imkânların artışını takip etmemekte, hatta bir bakış açısıyla, daha da kötüleşmektedir. Bu bağlamda, yapılan harcamalardan daha fazla verim elde etmek ve eğitimin kalitesini yükseltmek işi karşımıza temel sorun olarak çıkmaktadır.

Eğitimin kronik hale gelmiş sorunlarını çözmek için ortaya konan "eğitim reformu" söylem ve politikaları bir açıdan bu arayışlara karşılık gelmektedir. Ancak, sorunu çözmeye yönelik doğru politikaların belirlenmesi her şeyden önce yeterli veri tabanı ve bilimsel çalışmaların tamamlanmış olmasına bağlıdır. Bu noktada, okullar arasındaki etkinlik farklılıklarının ampirik olarak ölçülebilmesi ve bu farklılığa yol açan faktörlerin belirlenmesi önemli hale gelmektedir. Bu doğrultuda öncelikle atılması gereken adım, okullarda etkinliği belirleyen faktörlerin ve okullar arasındaki etkinlik farklarının ampirik olarak tespit edilmesidir.

Eğitim reformu veya eğitimin yeniden yapılandırılmasında temel slogan eğitimde dönüşümdür. Yenilik politikaları öncelikle neyi nasıl değiştireceğini verilere dayalı olarak bilmelidir. Genel bir gözlemle kalite sorununu çözmek amacıyla eğitimde reform yapmak yanlış değildir. Ancak, kalitesizliğe neden olan temel faktörler bilimsel araştırmalarla belirlenmelidir.

Eğitim kurumlarında kaynakların etkin kullanım düzeylerinin ölçülmesi ve etkinlik düzeyini belirleyen faktörlerin tespit edilmesi, diğer bir ifadeyle, belli performans kriterlerine göre başarı ve başarısız okulların kendi aralarında derecelendirilme-

si, başarı ve başarısızlığın nedenlerinin ortaya çıkarılması eğitim harcamalarının verimliliğini ölçmek için gerekli bir çalışmadır. Bu amaçla, eğitim kurumları arasındaki teknik etkinlik farklılıklarının belirlenmesine yönelik model geliştirilmeli ve bu model çerçevesinde etkinliğin nasıl arttırılabileceği ampirik bir uygulamayla ortaya konmalıdır. Kaynakların etkin kullanımı açısından eğitim kurumları (bölgeler) arasındaki farklılıkları ve bu farklılıkların nedenlerini analiz ederek elde edilecek ampirik veriler yardımıyla eğitimin kalitesini artıracak öneri ve politikalar böylelikle geliştirilebilir.

Kaynakça

AKAR İ., (2002). "Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler", **Sınıf Yönetimi** , Ed.Zeki kaya, PegemA yayıncılık, Ankara.

ATAN, K ve Göksel D. (2002). "Ankara'daki Anadolu Liselerinin Toplam Etkinliğinin Veri Zarflama Analizi (VZA) ile Saptanması", **XI. Eğitim Bilimleri Kongresi** , 23-26 Ekim2002, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşe, KKTC.

BALCI, A. (1998). "Kamu Sektörü ve Toplam Kalite Yönetimi", ***Kamu Yönetiminde Kalite I.Ulusal Kongresi Bildirileri*** , I.Cilt, TODAİE Yayını, ss.61-67, Ankara.

BANKER, R. D. (1984), "Estimating most productive scale size using data envelopment analysis", **European Journal of Operational Research** , Cilt.17, Sayı.1, ss.34-44.

BANKER, R.D. ve C. F. Kemerer (1989), "Scale economies in new software development", **IEEE Transactions on Software Engineering** , Cilt.15, Sayı.10, ss.1199-205.

BARROW, M. M. (1991). "Measuring local authority performance: a frontier approach", **Economics of Education Review** , Cilt.10, ss.19-27.

BATES, J. M. (1997). "Measuring predetermined socioeconomic 'inputs' when assessing the efficiency of educational outputs", **Applied Economics** , Cilt.29, ss.85-93.

BAYSAL, E. E. ve B. Toklu (2001). "Veri zarflama analizi ile bazı orta öğretim kurumlarının performanslarının değerlendirilmesi", **Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi** , Cilt. 6, Sayı. 2, ss.203-220.

BESSENT, A. ve W. Bessent (1980). "Determining the comparative efficiency of schools through data envelopment analysis", **Educational Administration Quarterly** , Cilt.16, ss.57-75.

BESSENT, A. ve W. Bessent ve J. Kennington, ve B. Reagan (1982). "An application of Mathematical programming to assess productivity in the Houston independent school district, **Management Science** , Cilt.28, ss.1355-1367.

BİFULCO, R. ve S. Bretschmeider (2001). "Estimating school efficiency: A comparison of methods using simulated data", **Economics of Education Review** , Cilt.20, ss.417-429.

BİLGİSEVEN A.K. (1992) **Eğitim Sosyolojisi** , Genişletilmiş 5.Baskı, Filiz Kitabevi, İstanbul.

BUĞRA A., Ç. Keyder (2006). **Sosyal Politika Forumu** http: //www. spf. boun. edu.tr /docs/ acikRadyo-SPF-21.09.2005.pdf 17.004.

CHALOS, P. (1997). "An examination of budgetary inefficiency in education using data envelopment analysis", **Financial Accountability and Management** , Cilt.13, ss.55-69.

CHARNES, A., W. W. Cooper, E. Rhodes (1981). "Evaluating program and managerial efficiency: an application of data envelopment analysis to Program Follow Through", **Management Science** , Cilt.27, ss.668-697.

COOPER, S. T. ve E. Cohn (1997). "Estimation of a frontier production function for the South Carolina educational process, **Economics of Education Review ,** Cilt.16 Sayı.3, ss.313-327.

CUBBİN, J. ve H. Zamani (1996). "A comparison of performance indicators for training and enterprise councils in the UK, **Annals of Public and Cooperative Economics** , Cilt.67, ss.603-632.

DELLLER, S.C. ve E.R.Rudnichi (1993). "Production efficiency in elementary education: the case of Maine public schools", **Economics of Education Review** , Cilt.12, ss.45-57.

DÜLGER, İ. (1997). "Eğitim Ana Planı: 1996-211 Bütünleştirilmiş Bir Reform Stratejisini Uygulamaya Aktarma Düzeni", **DPT Planlama Dergisi** , DPT'nin Kuruluşunun 42.Yılı Özel Sayısı, DPT Elektronik Kütüphane Sitesi, 179-211. http://ekutup.dpt.gov.tr/planlama/42nciyil/

DUNCOMBE, W. ve J. Miner, J. Ruggiero (1997). "Empirical evaluation of bureaucratic models of inefficiency", **Public Choice** , Cilt.93, ss.1-18.

ENGERT, F. (1996). "The reporting of school district efficiency: the adequacy of ratio measures", **Public Budgeting and Financial Management** , Cilt.8, ss.247-271.

ERDEM, A.R. (2005), **Etkili ve Verimli –nitelikli- Eğitim** , Anı Yayıncılık, Ankara

ERDEM, T.(2004), **Radikal Gazetesi** , 8 Aralık 2004.

EREN, V (2006). "Kamu Sektörünün Yeniden Yapılandırılmasında Performans Yöntemi Fırsat mı? Tehdit mi?", **Yerel Yönetimlere İdari ve Mali Mevzuat Dergisi**, Cilt 7, Sayı 2, s.3-16.

FARE, R. ve S. Grosskopf, W. Weber (1989). "Measuring school district performance", **Public Finance Quarterly** , Cilt.17, ss.409-428.

FARE, R., S. Grosskopf ve C. A. K. Lovell (1985). **The Measurement of Ef ficiency Production** , Kluwer-Nijhoff Publishing, Boston.

FRİED, H. O. ve C. A. Lovell, S. S. Schmidt (1993). **The Measurement of Productive Ef ficiency** : Techniques and Application, Oxford university press, New York.

GANLEY, J. A. ve J. S. Cubbin (1992). **Public Sector Ef ficiency Measurement: Application of Data Envelopment Analysis** , North Holland, Amsterdam.

GIDDENS, A. (2000). **Sosyoloji** , Çevirenler: Hüseyin Özel, Cemal Güzel, Ayraç Yayınları, Ankara.

GROSSKOPF, S. ve K. Hayes, L. Taylor, ve W. Weber (1991). "Teacher salaries and teacher productivity", **Paper Presented at Western Economic Association Meetings** .

GÜVEN, K. (2003). "Eğitimde Nitelik Geliştirmenin Ekonomik Boyutu", **Eğitime Yeni Bakışlar** , ed. Ali Murat Sünbül, Makro Yayınları, Ankara.

HANUSHEK, E. (1986). "The economics of schooling: Production and efficiency in public schools", **The Journal of Economic Literature** , Cilt.24, ss.1141-1177.

HARALAMBOS, M. ve Holborn, M. (2000). (5.B.) ***Sociology: Themes and Perspectives,*** Collins, London.

KARAKÜTÜK, K. (2004). "Eğitimin Ekonomik Temelleri", **Öğretmenlik Mesleğine Giriş** , Yenilenmiş 4.Baskı, ed. Veysel Sönmez, Anı Yayıncılık, Ankara

KARİP, E.(2005). "Eğitimin Ekonomik Temelleri", **Öğretmenlik Mesleğine Giriş** , 4.Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

KİRJAVAİNEN, T. ve H. A. Loikkanen (1998). "Efficiency differences of Finnish Senior Secondary Schools: An application of DEA and Tobit Analysis", **Economics of Education Review**, Cilt.17, Sayı.4, ss.377-394.

KOCACIK, F. (2003). "Bilgi Toplumu ve Türkiye", ***C.Ü.Sosyal Bilimler Dergisi***, Cilt 27 Sayı 1, ss.1-10.

JESSON, D. ve D. Mayston ve P. Smith (1987). "Performance assessment in the education sector: Educational and economic perspectives", **Oxford Review of Education** , Cilt.13, Sayhı.3,ss.249-266.

LOVELL, C. A. K. ve L. C. Walters, L. L. Wood (1993). "Stratified models of education production using modified DEA and regression analysis", içinde, A. Charnes, W. W.Cooper, A. Y. Lewin, L. M. Seiford (Ed.) **Data Envelopment Analysis: Theory , Methodology and Applications** , Kluwer, Boston.

LOVELL, C. A. K. (1993). "Production frontiers and productive efficiency", içinde, Fried, H. O.,C. A. K. Lovell ve S. S. Schmidt (Eds), **The Measurement of Productive Ef ficiency: Techniques and Application** , Oxford University Press, New York.

MANCEBON, M. J. ve C. M. Molinero (2000). "Performance in primary schools", **Journal of the Operational Research Society** , Cilt.51, ss.843-854.

McCARTY, T. A. ve S. Yaisawarng (1993). "Technical efficiency in New Jersey school districts", içinde, Fried, H. O., C. A. K. Lovell ve S. S. Schmidt (Eds), **The Measurement of Productive Efficiency: Techniques and Application** , Oxford University Press, New York.

ÖZDEN, Y. (2005a). **Öğrenme ve Öğretme** , 7. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

ÖZDEN, Y. (2005b). **Eğitimde Yeni Değerler** , 6. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

PPİTCHETT, L. ve D. Filmer (1999). "What education production functions really show: a positive theory of education expenditures", **Economics of Education Review** , Cilt.18, ss.223-239.

RAY, S. C. (1991). "Resource-use efficiency in Public schools: a study of Connecticut data", **Management Science** , Cilt.37, ss.1620-1628.

RUGGİERO, J. (1996). "On the measurement of technical efficiency in the public sector", **European Journal of Operational Research** , Cilt.90, ss.553-565.

SARAN, U. (2004). **Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma Kalite Odaklı Yaklaşım** , Atlas Yayıncılık, Ankara

SENEMOĞLU, N. (2004). (12.B) **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya** , Gazi Kitabevi, Ankara.

SENGUPTA, J. K. ve R. Sfeir (1988). "Efficiency measurement by data envelopment analysis with econometric applications", **Applied Economics** , Cilt.20, ss.285-293.

SMİTH, P. ve D. Mayston (1987). "Measuring efficiency in the public sector", **OMEGA Journal of Measurement Science** , Cilt.15, ss.181-189.

TABAN, M. ve M. Kar. (2004). "Beşeri Sermaye ve Kalkınma", **Kalkınma Ekonomisi Seçme Konular**, edtl.Sami Taban ve Muhsin Kar, Ekin Kitabevi, 279-301, Bursa.

TAŞPINAR, M. (2004). "Eğitim ve Ekonomi", **Öğretmenlik Mesleği** , 3.Basım, Üniversite Kitabevi, Ankara

THANASSOULİS, E. ve P. Dunstan (1994). "Guiding schools to improved performance using data envelopment analysis: an illustration with data from a local education authority, **Journal of the Operational Research Society** , Cilt.45, ss.1247-1262.

TÜRKMEN, F. (2002). **Eğitimin Ekonomik ve Sosyal Faydaları ve Türkiye 'de Eğitim Ekonomik Büyüme İlişkisinin Araştırılması** , DPT Yayın No: 2655, Ankara.

VARIŞ F. (1998). **Eğitim Bilimine Giriş** , Alkım Yayınevi, İstanbul.

WORTHİNGTON, A. C. (2001). "An empirical survey of frontier efficiency measurement techniques in education", **Education Economics** , Cilt.9, Sayı.3, ss.245-268.

WOOD, D. (1998). **How Children Think and Learn,** Blackwell, London.

WYCKOFF, J. H. ve J. Lavinge (1991). "The relative inefficiency of public elementary schools in New York", **Working Paper** , State University of New York, Albany.

ZHU, J. ve Z. H. Shen (1995). "A discussion of testing DMU's returns to scale", **European Journal of Operational Research** , Cilt.81, ss.590-596.

DPT, VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı,

MEB, APK-Sayısal Veriler 2002

OECD, **İnsani Kalkınma Raporu,** 2001, 2002, 2003, 2005, 2006.

Radikal Gazetesi "Eğitimin Hali Harap" 08.012.2004

http://sgb.meb.gov.tr/daireler/istatistik/istatistik.html MEB İstatistikleri, 2004-2005.

http://www.die.gov.tr/yayin/yillik.htm Türkiye İstatistik Yıllığı-2004, Eğitim ve Kültür.

THE MAIN PROBLEM OF THE TURKISH EDUCATION SYSTEM: PRODUCTIVITY AND EFFICIENCY

İshak TORUN*

Muhittin KAPLAN**

Ahmet ERGÜLEN***

Abstract

Productivity and efficiency are considered as the main problems of the Turkish education system. Although they are inadequate, it is not wrong to say that financial resources allocated to education have improved over time. However, the quality of education does not seem to be improving, even it is worsening.

This is related to the fact that the arguments and policies introduced by education reform programs to solve the chronicle problems of education are not based on the findings of the empirical studies on productivity and efficiency. To achieve the targets set by these reforms and policies, the impact of policies on performance, productivity and efficiency needs to be carefully evaluated empirically. In this way, it will be possible to determine the factors that contribute significantly to achievements in education and to determine which improvements need to be undertaken to achieve efficient allocation of resources in education.

In this study, the primary problem of the Turkish education system, which is the productivity and efficiency problem, is evaluated critically. The main aim of this study is to show the importance of productivity and efficiency studies in education.

Key Words: Education, Productivity in Education, The Quality Problem in Education, Productivity, Efficiency

* Assistant Professor.; Niğde University, Department of Eduation

** Assistant Professor; Niğde University, Department of Economics

*** Assistant Professor.; Niğde University, Department of Management

AB ÜLKELERİNDE YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ SÜRECİNDE UYGULANAN KRİTERLER

Hidayet TOK*

Sebahattin ARIBAŞ**

Özet

Türkiye, Avrupa ülkelerinde olduğu gibi yükseköğretim talebi baskısıyla karşı karşıyadır. Çeşitli toplumsal faktörlerden kaynaklanan yüksek talep Türkiye'de önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. Bugün tüm ülkelerde yükseköğretim sistemi, bir yandan sürekli artan yükseköğrenim talebini karşılamak, öte yandan da uzmanlık düzeyinde daha nitelikli eğitim verebilmek için yoğun bir çaba içerisindedir. AB uyum sürecinde her toplumsal sistemlerde yapılan değişiklikler ve uyum çalışmaları kuşkusuz eğitim kurumlarında da kendini göstermektedir. Bu bildiride Avrupa Birliği üyesi Almanya, Danimarka, Fransa, Portekiz, Yunanistan, Belçika, Hollanda, İspanya, İtalya ve İsveç örneklem alınarak bu ülkelerdeki ortaöğretimin işlevi ve yükseköğretime geçişte uygulanan ölçütler hakkında bilgi verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Avrupa Birliği, yükseköğretime giriş, yükseköğretim, ortaöğretim

Giriş

Bir ülkenin sahip olduğu insan kaynaklarının niteliği o ülkenin kalkınmışlık düzeyini belirlemede kullanılan en önemli ölçütlerden biridir. Bir ülkenin kalkınmasında ekonomisi kadar eğitimi de önemli rol oynamaktadır. Türk toplumu yaşam koşullarını daha iyi düzeye getirmek ve kalkınmış ülkeler arasında yer alabilmek için, eğitim sisteminin dünyadaki gelişmiş eğitim sistemlerinden geri kalmaması gerekmektedir. Dolaysıyla, eğitim sorunlarının çözümlemesinde, deneyimlerden yararlanma bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır(Demirel, 2000. s. IV). Genel olarak bakıldığında, gelişmiş ülkeler, ulusal kalkınmanın gerektirdiği insan kaynaklarını istenen nitelik ve nicelikte yetiştirmiş durumdadırlar. Buna karşılık geri kalmış ülkelerin çoğu, ekonomilerinin gereksinim duyduğu insan kaynaklarını yetiştirme ve geliştirme konusunda ciddi bir sıkıntı yaşamaktadırlar. Eğitim sisteminin önemli görevlerinden biri nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve toplumsal kalkınmayı, gerçekleştirebilmek ve insanın bireysel ve toplumsal olarak refah ve mutluluğa ulaşmasını sağlamaktır (Arıbaş, 2002, s.71). Eğitim sistemi, bu önemli görevini yerine getirirken, öğrencileri üretken birer yurttaş olarak görür ve onları toplum yaşamına, meslekler dünyasına ya da ileri eğitime hazırlarlar. Bu görevlerden her biri, eğitim sisteminin değişik aşamalarında gerçekleşir. Özellikle ortaöğretimde, söz konusu işlevler tutarlı biçimde kaynaştırılarak bütünlüğü olan bir program uygulamaya konulur(Şimşek 2005).

* Yrd. Doç. Dr.; İnönü Üniversitesi Öğretim Üyesi
** Prof. Dr.; İnönü Üniversitesi Öğretim Üyesi

Çoğu ülkelerde ortaöğretim, genel ve mesleki olmak üzere iki alt sistemden oluşur. Genel eğitim veren kurumlardaki gençler, daha çok akademik bir programı tamamlar ve yükseköğretime hazırlanırlar. Mesleki ve teknik programlara katılan gençler ise, genel kültürün yanı sıra, belli bir meslek alanında uygulama ağırlıklı eğitim alırlar. Mesleki ve teknik ortaöğretimi tamamlayan gençler, ya iş yaşamına katılırlar ya da yüksek öğretim kurumlarına giderler. İşte bu noktada, yani yükseköğretim kurumlarına girişte son yıllarda Türk eğitim sisteminin en önemli sorunlardan biri yaşamaya devam etmektedir. Türkiye, Avrupa ülkelerinde olduğu gibi yüksek öğretim talebi baskısıyla karşı karşıyadır. Bugün tüm ülkelerde yükseköğretim sistemi, bir yandan sürekli artan yükseköğrenim talebini karşılamak, öte yandan da uzmanlık düzeyinde daha nitelikli eğitim verebilmek için yoğun bir çaba içerisindedir.

Türkiye'de yükseköğretime olan yoğun talep baskısında temel faktörlerden birisi, ortaöğretimin amacı ve bu amacın gerçekleşme düzeyidir. Ortaöğretimin amacı, öğrencileri ortaöğretim seviyesinde genel kültüre sahip, toplumun sorunlarını tanıyan, ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan insanlar olarak yetiştirmek ve yükseköğretime hazırlamaktır. Öte yandan iş yaşamına nitelikli ara işgücü girdisi sağlamaktır(Türk, 1999). Son yıllarda eğitim sisteminde gelişmeler, özellikle temel eğitimde yapılan yeni düzenlemeler, yükseköğretim kurumlarının sayılarının ve çeşitlerinin artması ve ülke genelinde yaygınlaştırılması gibi gelişmeler gözlenmektedir. Ancak eleştirileri, tartışmaları ve dikkatler ortaöğretim işlevlerine yoğunlaştırmaktadır. Bu eleştirilerde, özellikle ortaöğretimin yararlanıcıları olarak iş çevrelerinin ve yüksek öğretimin temsilcilerine ortaöğretimin öğrencileri yaşama yükseköğretime ve mesleğe hazırlamada yetersizliği dile getirilmektedir(Sağlam 2004).

Yükseköğretim, ülkenin bilim politikasına uygun, toplumun yüksek düzeyde ve çeşitli kademelerdeki insan gücü gereksinimine göre, öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmek, bilimsel alanlarda araştırmalar yapmak, araştırma-inceleme sonuçlarını gösteren bilim-tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayını yapmak, hükümet tarafından istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşünce bildirmek, toplumunun genel seviyesini yükseltici, kamuoyunu aydınlatıcı bilimsel verileri sözle ve yazı ile halka yaymak, yaygın eğitim hizmetinde bulunmak gibi amaçları kapsamaktadır (http://www.meb.gov.tr, 2005). Dolaysıyla, yükseköğretimin amaçlarından biri daha nitelikli insan gücü yetiştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için, dünyanın her yerinde yükseköğretim kurumları kendilerine gelmek isteyen öğrenciler için merkezi ya da kurumsal düzeyde bir eleme yaparlar. Bu eleme sisteminde yükseköğrenim görmek isteyenlerin öğrencilerin ağırlıklı olarak ortaöğretim birikimlerinin sınanır. Kimi ülkelerde yükseköğretim kurumlarına duyulan yoğun talep ve buna karşılık yükseköğretim kurumlarında sunulan eğitim hizmeti sınırlı olduğu için, belli sayıda en iyi öğrenciyi seçmek için eleme sistemi uygularken, kimi ülkelerde ise yükseköğretim kurumlarında kapasite sınırlılığı olmamasına karşın, daha nitelikli öğrenci kitlesini seçmek için eleme sistemi uygulanmaktadır. Türkiye'de eleme sistemi uzun süredir merkezi bir sınavla yapılmaktadır(Sağlam, 2004).

Bu çalışmada Avrupa Birliği ülkelerinde ortaöğretimden yükseköğretime geçişte uygulanan ölçütler ve eleme- seçme sistemleri incelenmiştir. Uygulanan eleme seçme sistemlerine göre örneklem yapılarak Avrupa Birliği ülkelerinde ortaöğretim ve yükseköğretim yapıları ve işlevleri hakkında genel bilgi verildikten sonra yükseköğretime giriş sisteminde uygulanan ölçütler açıklanacak ve Türkiye için önerilerde bulunulacaktır.

Avrupa Birliği ülkelerinde ortaöğretim ve yükseköğretim

Avrupa Birliği ülkelerinde ortaöğretimin ve yükseköğretimin yapısı incelendiğinde, Avrupa Birliğini oluşturan ülkelerde örgün eğitim sistemi, genellikle zorunlu olmayan okulöncesi eğitimden sonra ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim basamaklarından oluşur. AB ülkelerin çoğunda zorunlu eğitimin kapsamında olan ilköğretimden(temel eğitim) sonra kimi ülkelerde iki kademeli olarak düzenlenen ve ilk kademesi zorunlu eğitim kapsamında olan, kimi ülkelerde ortaöğretim II. kademede de zorunlu olduğu ortaöğretimin , öğrencileri ilgi, istek, yetenek ve başarıları doğrultusunda biri yükseköğrenime hazırlamak, diğeri de çalışma yaşamının gerektirdiği ara nitelikli insan gücünü yetiştirmek olan iki temel işlevi vardır. Bu işlevi gereğince ortaöğretim, genel olarak biri genel akademik eğitim, diğeri de mesleki-teknik eğitim amaçlı iki temel alanda çeşitli eğitim programlarının uygulandığı bir ara eğitim basamağıdır.

Ortaöğretimde genel eğitim amaçlı programlarda öğrenciler, öncelikle akademik ders alanları olarak tanımlanan dil, edebiyat, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarından birinde yoğunlaşarak yükseköğrenime hazırlanırlar. Bu tür programları bitiren öğrenciler, aldıkları diploma ile diğer öngörülen giriş koşullarını da yerine getirerek bir yükseköğretim programına devam edebilirler. Mesleki-teknik eğitim amaçlı programlarda ise öğrenciler, öncelikle bir meslek alanında temel bilgi ve becerileri kazanarak çalışma yaşamına hazırlanırlar. Bu tür programları bitiren öğrenciler bir meslek diploması alırlar ve bu diploma ile ilgili meslek dalında çalışabilirler veya gene öngörülen diğer koşulları yerine getirmeleri durumunda öğrenimini gördükleri meslek alanıyla ilgili bir yükseköğretim programına devam edebilirler (Sağlam, 2004).

AB ülkelerinde yüksek öğretim akademik ve mesleki yükseköğretim olmak üzere iki temel alanda kendin göstermektedir. Akademik yükseköğrenim, daha çok kuramsal bilimsel öğrenim ve araştırma çalışmalarını, mesleki yükseköğrenim ise daha çok uygulamalı mesleki öğrenimi içerir. Akademik ve mesleki yükseköğrenim alanına öğrenci alımı kaynakları ve koşulları da oldukça farklıdır. Akademik yükseköğretim programları için temel koşul, genel eğitim amaçlı ortaöğretimi; mesleki yükseköğretim için de mesleki-teknik eğitim amaçlı ortaöğretimi bitirmektir. Ayrıca her iki alan için ülkelere göre değişik uygulamaları olan diğer yükseköğretime giriş koşulları da öngörülür. Avrupa Birliği ülkelerinin hemen tamamında genel eğitim amaçlı ortaöğretimi bitiren ve öngörülen diğer koşulları da yerine getiren öğrenciler, hem akademik hem de mesleki yükseköğretim programlarına devam edebilirlerken, mesleki ortaöğretimi bitiren öğrenciler ise ancak belli koşullarda alanlarına uygun bir mesleki yükseköğretim programına devam edebilirler.

Avrupa Birliği ülkelerinde yükseköğrenim görmek isteyen kişilerde aranan koşullar çeşitlilik göstermektedir. Sağlam (2004) çeşitli ülkelerdeki aynı ya da benzer uygulamalar dikkate alınarak yükseköğretime giriş koşulları birkaç başlık altında toplanabileceğini belirtmektedir: Almanya, Avusturya ve Fransa'da olduğu gibi kimi ülkelerde ortaöğretimi bitiren öğrencilerin yükseköğrenime girebilmeleri için, ortaöğretimin son sınıfında verilen Olgunluk Diploması, bazı AB ülkelerinde, örneğin Yunanistan, İspanya, Portekiz, ortaöğretimi bitiren öğrencilerin yükseköğretime devam edebilmeleri için, genellikle her kurumun kendisinin yaptığı giriş sınavı ve eleme seçme için üçüncü koşul olarak, Hollanda, Belçika, İtalya ve İsveç'te yükseköğretim gör-

mek isteyen kişilerin ortaöğretim II. kademeden genel eğitim veya mesleki eğitim diplomasıdır. Yukarda açıklanan ölçütler dışında, kurumlar, programın özelliğine göre not ortalaması, giriş sınavı gibi özel koşullar da koyabilmektedir. Belli niteliklere sahip öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına alınması, Avrupa Birliği ülkelerinde ortaöğretimden yükseköğretime öğrenci geçişinde istenen ortak nitelik olarak göz önünde bulundurulmaktadır. Dolaysıyla her kurumun nitelikli ve kapasiteli öğrenci seçmeleri ve onlara bilimsel niteliklere sahip akademik birey olarak yada iş yaşamında belli mesleğe sahip kalifiye elaman olarak yetiştirmeleri bütün yükseköğretim kurumların önemli hedefleri arasındadır.

Almanya

Almanya'da her hangi bir yüksek öğretim kurumuna girmek için, Allgemeine Hochschulreife(genel akademik ortaöğretim olgunluk Diploması)ya da Fachgebundene Hochschulreife((mesleki ortaöğretim olgunluk diploması) belgeleri gerekmektedir. Birinci belge okuldan ayrılan öğrencilerin her hangi bir üniversitede okumalarını sağlar. İkincisi ise belli özel çalışma alanlarına girmelerini sağlar. Bu belgeler 12 ya da 13 yıllık gymnasiale oberstufe okulundan, ya da meslek eğitiminin verildiği belli okullardan mezun olunduktan sonra verilir. Allgemeine Hochschulreife sertifikası akşam eğitim veren okullardan da(Abendgymnasien) alınabilir. öğrenci olmayanlar için Abitur sınavı ve özel zihinsel becerilere sahip, çalışan insanlar için de üniversite giriş sınavı seçenekleri vardır. Her eyalette, mesleki eğitimden geçmiş yetenekli insanların üniversiteye giriş koşulları farklıdır. Öğrencilerin üniversite giriş sürecinin gerektirdiği gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Belli bölümlerde yetenek testleri yapılmaktadır. Örneğin spor ve güzel sanatlar bölümlerinde yetenek sınavı yapılmaktadır. Yurt dışından gelen öğrenciler ise ortaöğretim diplomasına sahip olmaları ve Almanca'yı iyi bilmeleri gerekmektedir. Öğrenciler, Almancalarının yeterli olduklarını kanıtlamak için de üniversite girişte uygulanan "yabancı dil yeterlilik sınavında" başarılı olmalıdırlar. Bazı bölümlerde, örneğin, tıp, veterinerlik, dişçilik, eczacılık, biyoloji ve iş idaresi gibi bölümlerde talep fazla olduğu için ulusal düzeyde kota uygulanmaktadır. Bu bölümlere girmek için öğrenci seçme sınavları yapılmaktadır (http://www.eurydice.org/eurybase).

Danimarka

Mesleki ve akademi programları temelde mesleki eğitim ya da genel ortaöğretim eğitim üzerinde temellenmektedir. Seçilen program türüne bağlı olarak üniversiteye üç şekilde kayıt yapılır. Mesleki eğitim veren herhangi bir ortaöğretim okulundan mezun olmak, Genel ortaöğretim okullarından mezun olmak (Upper Secondary School-Leaving Examination, the Higher Preparatory Examination (HF), the Higher Commercial Examination (HHX), the Higher Technical Examination (HTX), Gymnasium,) ve belli bir alanda uzmanlaşmış olmak. Belli bir alanda uzmanlaşmış kişiler , sanatçılar vb. nitelikte insanların üniversitelere alınmaları durumunda, üniversite birinci sınıfında genel ortaöğretim eğitimine yönelik ek ve destekleyici dersler verilerek öğrenim görmeleri sağlanır(http://www.eurydice.org/Eurybase).

Fransa

Üniversiteye giriş koşulları her üniversite tarafından ayrı ayrı belirlenmesine rağmen öğrencilerin Bakalorya (Baccalaureat) sınavını geçmeleri gerekmekte ya da üniversitenin ilk yılında okumak için giriş sınavını (DAEU- diploma d' acces aux etu-

des universitaires) geçmeleri gerekmektedir. DAEU(yükseköğretime giriş için yeterlilik diploması) 1994'te oluşturulan yüksek öğretim ulusal sertifika/belge veren bir sınavdır. Bu belge üniversite giriş sınavının ESEU yerine geçmektedir. DAEU sınavı üniversite tarafından yapılır. Bu sınav ayrıca en az iki yıl üniversite eğitimine ara veren öğrenciler içinde uygulanmaktadır. DAEU diploması bir yıllık eğitim ve bu eğitim sonucunda yapılan sözlü ve yazılı sınavlardan sonra verilmektedir. DAEU, Baccalauréat gibi üniversite girişte aynı hakları vermektedir(http://www.eurydice.org/Eurybase). Üniversite kapsamında olmayan yüksekokullara sınırlı sayıda öğrenci alındığından, öğrenci seçimi, ya giriş sınavı ile ya da başvuranın belgelerine göre öğrenci seçimi komisyon tarafından yapılır (Sağlam, 1999, s.154).

Portekiz

Yükseköğretime gitmek isteyen adayların, bir ortaöğretim programını bitirmiş olmaları ve yükseköğretim yeterlik sınavı ile uygulanan eğitim programının özelliklerine göre her yükseköğretim kurumunun kendisinin yaptığı özel sınavı kazanmaları gerekmektedir.Yükseköğretim yeterlik sınavı her yıl ülke düzeyinde ve hedeflenen yükseköğretim alanına uygun ortaöğretim derslerinden yazılı sınav biçiminde yapılır.Ortaöğretimde 12. sınıfı bitiren her öğrenci bu sınava katılabilir.

Eylül 1992'de çıkarılan bir kararname ile resmî ve özel tüm yükseköğretim kurumları için giriş koşulları yeniden belirlenmiştir. Bu yeni düzenlemeye göre,yükseköğretime girişte öğrencinin 10.,11. ve 12. sınıfta aldığı notları ile ortaöğretimin bitirilmesinden sonra yapılan yükseköğretim yeterlik sınavından aldığı notları dikkate alınır. Ayrıca, adaylar, her yükseköğretim kurumunun çeşitli programlar için belirledikleri özel giriş koşullarını da yerine getirmek zorundadırlar. Eğitim Bakanlığına bağlı yükseköğretim kurumlarına alınacak öğrenci sayısı, her yıl okulun yönetim kurulu tarafından belirlenir. Özel yükseköğretim kurumlarına alınacak öğrenci sayısı ise ilgili okulun önerisi ile Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenir.

Yükseköğretime devam etmek isteyen adaylar, Eğitim Bakanlığına bağlı "Yükseköğretime Öğrenci Yerleştirme Merkezi"ne başvururlar.Adaylar, başvurularında altı yükseköğretim programını seçerler ve bunları öncelik sırasına koyarlar.Öğrenci yerleştirme merkezi, adayı sınavlardan aldığı notları ve ortaöğretimdeki notlarını da dikkate alarak bir programa yerleştirir(Eurydice,1994, Akt. Sağlam, 1999. s.320).

Yunanistan

Yunanistan'da 1982 Yükseköğretim Yasası ile akademik yükseköğretim görevi üniversitelere, mesleki yükseköğretim görevi de yüksek teknoloji enstitülerine verilmiştir. Yükseköğrenim görmek isteyen ortaöğretim diplomasına(Gymnasio, Lykeio, Teknik meslek okulu, OAED çıraklık okulu)sahip olmaları gerekir. Genel ve teknik lise mezunlarının, her yıl Haziran ayının ikinci yarısında her kurumun kendisinin yaptığı giriş sınavını kazanmaları gerekmektedir. Üniversiteler ve yüksek teknoloji enstitüleri için giriş sınavı, öğrencinin girmek istediği yükseköğretim programına göre, lisenin son sınıfında ayrılmış olduğu ağırlıklı alandan üçünü öğrencinin, birini de girilmek istenen kurumun belirlediği dört dersten yazılı olarak yapılır. Öğrencinin sınavı başarabilmesi için, her ders için öngörülen üst puanın en az yarısını alması, amaçladığı programa girebilmesi için de dört dersten öngörülen toplam puanı alması gerekir. Başvurulan programa kabul puan sıralamasına göre yapılır. Ayrıca üniversite kapsamındaki tüm programlar için lise not ortalaması sınırlaması vardır. Her yıl

yüksek teknoloji enstitülerine alınacak öğrenci sayısının _'ü, teknik meslek liselerinde ve çok programlı liselerin teknik bölümlerinde bazı derslerden öngörülen başarı ortalamasını tutturan öğrenciler için ayrılır. Bu öğrenciler sınavsız olarak alınırlar. Müzik, beden eğitimi, mimarlık, yabancı diller gibi özel yetenek gerektiren alanlardaki yükseköğretim programlarına girmek isteyen adaylar genel giriş sınavının yanı sıra bu program için öngörülen özel yetenek sınavına da girmek zorundalar (Eurydice, 1988, EGK, 1994, Akt. Sağlam, 1999, s.361).

Üniversitelere öğrenci seçme yılda iki kez yapılmaktadır. Güz sömestrsisi için eylül ayının başında ve bahar sömestirisi için de ocak ayının sonunda öğrenci seçimi yapılmaktadır. Devlet üniversitelerine öğrenci alınırken puan sistemi uygulanmaktadır. Puanlamada şu faktörler göz önünde bulundurulmaktadır: Öğrencinin diploma notu, yaş, 19 yaşındaki öğrenciler ek 2 puan , 20 yaşındaki öğrencilere 4 puan, 21 ve üzeri yaşlardaki öğrencilere 6 puan verilmektedir. Çok çocuklu aile, örneğin dört çocuklu aileden gelen öğrencilere dört puan verilmektedir. Deneyim, her 200 iş günü için beş puan verilmektedir (http://www.eurydice.org/Eurybase).

Belçika

Belçikada ortaöğretim diploması alan her öğrenci yüksek öğretime devam etme hakkına sahiptir. Ulusal çapta bütün fakülteler için bir sınav söz konusu değildir. Her üniversite veya kolej kendi alanına göre girişte sınav düzenlemektedir.Yüksek öğretim koleji öğrencilere temel derslerle ilgili yetenek testi uygular. Sanat kolejleri ise öğrencinin öğrenim gördüğü alana göre (müzik, resim, drama) sınav yaparlar. Mühendislik fakültesi matematik dersi ile ilgili sınav yapar. Tıp ve dişçilik fakültelerine girmek için Bakanlık tarafından üniversite giriş sınavı düzenlemektedir. Bu sınav iki aşamalı bir sınavdır. Birinci aşamasında fen bilimleri testi yapılır. (ortaöğretim üçüncü kademedeki fizik ,kimya, biyoloji, matematik derslerinden sorular sorulur.) ikinci aşamada ise öğrencin öğrenme yeteneği ile ilgili test uygulanır. Her yıl iki aşamalı bu sınav temmuz ve ağustos aylarında yapılır(http://www.eurydice.org/Eurybase).

Hollanda

Hollanda'da yükseköğretime girebilmenin önkoşulu, genel veya mesleki ortaöğretim diplomasına sahip olmaktır. Üniversite kapsamına girmeyen mesleki yükseköğretim programlarına girecek öğrencilerde aranan koşullar ise yükseköğretime hazırlayan genel ortaöğretim programını veya ortaöğretim düzeyinde üst dereceli genel ortaöğretim programım bitirmiş olmaktır.

Mesleki ortaöğretimde 3-4 yıllık bir öğrenim görmüş olanlar da mesleki yüksek öğretim programlarına başvurabilirler. Ayrıca, her yüksekokul öğrencinin öğrenim görmek istediği meslek dalma göre, not ortalaması, ortaöğretimde uygun dersler almış olma, seçme sınavı gibi özel giriş koşulları da koyabilir.

Merkezi hükümet yüksek okulların uyguladığı programlara alınabilecek öğrenci sayısını , bu alandaki işgücü gereksinimi de dikkate alınarak belirler. Bir programa başvuran öğrenci sayısının alınacak öğrenci sayısından fazla olması durumunda, seçim not ortalamasına göre veya sınavla yapılır.

Üniversite kapsamında yer alan yükseköğretim programlarına girmek isteyen öğrencilerde, ortaöğretimde yükseköğretime hazırlayan programı veya mesleki yükseköğretimde hazırlık devresini bitirmiş olmaları ya da ilgili yüksekokul tarafından

yapılan giriş sınavını kazanmış olmaları koşulu aranır. Akademik yükseköğretim programlarına öğrenciler merkezi sistemle yerleştirilirler. Hangi yükseköğretim programına alınacak öğrenci sayısında sınırlama olduğu ve bu programlar için öğrencilerin nasıl seçilecekleri üniversiteler ve Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı tarafından her yıl yeniden belirlenir(Sağlam, 1999, s.194).

İspanya

Üniversitede okumak isteyen öğrencilerin, üniversite türüne göre ve mezun olduğu okul türüne göre yerine getirmesi gereken koşullar vardır. Bunlardan birincisi , üniversite giriş sınavıdır. Giriş sınavını geçmek üniversitede okumanın vazgeçilmez gerekliliğidir. Üniversite giriş sınavı üniversitenin ilk devresinde yani ön lisans bölümleri için gerekli değildir ama lisans düzeyinde eğitim için gereklidir. Üniversitenin pek çok bölümünde kontenjan sınırlıdır. Dolayısıyla giriş sınavını geçmek bir zorunluluktur. Üniversite giriş sınavı millî eğitim bakanlığının sorumluluğundadır. Giriş sınavı üniversite ve Baccalaureate okullarının ortak girişimiyle yapılır. Giriş sınavındaki sorular baccalaureate okulunun son sınıfındaki dersleri kapsayacak şekilde sorulur. Sınav öğrencilerin akademik olgunluklarını ve bilgi düzeylerini ölçer. Üniversite giriş sınavı iki türlü testten oluşur. Biri üniversite hazırlık sınıfının ortak derslerine dayanır, öğrencinin genel kültürünü ölçmeyi amaçlamaktadır. Diğeri de seçilen dala göre zorunlu ve seçmeli derslere dayanır. Lise öğrenim başarı notu, hazırlık sınıfı başarı notu ve giriş sınavı puanı toplam son puanı oluşturur. Üniversite giriş sınavları bizzat yüksek öğretim kurumlarınca gerçekleştirilir(Türkoğlu, 1998, s.391). Bir kaç otonom bölgesi bir araya gelerek kendi üniversite sınavını yapabilirler. Öğrencinin sınavda beş bölüm seçme hakkı vardır. Bu seçenekler öğrencinin ortaöğrenim sertifikasına göre değişmektedir. Bir bölüme kayıt yaptırmak isteyen öğrencilerin sayısı belirlenen kontenjanı geçiyorsa, şu özellikler göz önünde bulundurulur: İlk önce ,haziran döneminde üniversite giriş sınavını geçen öğrenciye öncelik tanınır. İkinci olarak, yılın herhangi bir döneminde ekstra yapılan sınavlardan geçenlere, üçüncü olarak baccalaureate okulunu uzatmadan kendi süresi içinde bitirenlere öncelik verilir. Kayıt yaptırmada üniversite giriş sınavı notu, baccalaureate'da alınan notların ortalaması, gerekmektedir(http://www.eurydice.org/eurybase).

Italya

Üniversiteye girmek isteyen öğrenciler beş yıllık ortaöğretimin(ortaöğretim II. devre) sonunda verilen diplomaya sahip olmaları gerekmektedir. Bazı bölümler sınırlı sayıda öğrenci aldıkları için, üniversite giriş sınavını yapmaktalar(Türkoğlu, 2002. s.439). Bu sınav genellikle çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Giriş sınavının yanı sıra öğrencilerin ortaöğretim notları da göz önünde bulundurulmaktadır. Her üniversitenin kendine özgü öğrenci kabul etme kuralları vardır. Dört yıllık ortaöğretim diplomasına sahip olan öğrenciler ise bir yıllık entegrasyon eğitiminden sonra üniversiteye kayıt yapabilmekteler. Tıp. veterinerlik, mimarlık gibi fakültelere girmek sınırlandırılmıştır(http://www.eurydice.org/eurybase).

İsveç

Akademik yükseköğrenime devam etmek isteyen öğrencilerin lise diploması(II. Devre Olgunluk Diploması) sahip olma koşulları aranır. Not ortalaması ya da giriş sınavı gibi özel giriş koşulları yoktur. Öğrenciler her fakültenin istediği bilgi donanımına sahip olması gerekmektedir. Tıp öğrenimi dışında öğrenim görmek istedikleri

yüksek öğretim kurumunu ve programı kendileri seçer. Akademik yükseköğretim kurumlarının tersine, meslek yüksek okulları öğrenci alımında giriş sınavı, yetenek, yeterlilik veya mesleğe uygunluk sınavı gibi çeşitli seçme yöntemlerini uygularlar(Sağlam, 1999, s.254). Dolayısıyla bazı üniversiteler, öğrencilerin üniversite okuma kapasitesine sahip olup olmadığını belirlemek için sınav yaparlar. Bazı bölümler yükseköğretime devam edebilmek için gerekli potansiyeli ölçen "genel öğrenme yeteneği sınavı" sonuçlarına göre kabul ederler(Erdoğan, 2005, s.15). Sınav soruları öğrencilerin okumak istedikleri bölümle ilgili olabilir ya da ortaöğretimde okuduğu bölümle ilişkili derslerde sorular sorulabilir. Yerel yüksekokullar ise kendi belirledikleri ortaöğretim puanları ve "genel öğrenme yeteneği sınavı" sonuçlarına göre kabul ederler(http://www.eurydice.org/eurybase).

AB ülkelerinde yükseköğretime giriş koşulları, 1997/1998

Ülkeler	Ulusal ve bölgesel düzeyde bölümler sayısında sınırlama konulması	Öğrencilerin kapasiteleri göz önüne alınarak kurumlar tarafından konulan sınırlamalar	Yeteneğe dayalı seçim	Yükseköğretime girişte sınırlamanın olmaması
Danimarka	Tıp eğitimi	Çoğu bölümlerde öğrenci seçimi kurumlar tarafından yapılmaktadır; eğer herhangi bir bölüme başvuranların sayısı fazla ise, ortaöğretim puanlarına dayalı ve daha önce elde edilen iş deneyimine dayalı olarak seçim yapılmaktadır.	Gazetecilik, film yapımcılığı, müzik, foto muhabirliği	
Almanya	Genellikle kota bulunmamaktadır. Ancak Tıp gibi bazı bölümler için bölgesel seçimler söz konusudur. Bu da eyaletler arasında anlaşmaya dayalıdır.	Hemen hemen bütün meslek yüksek okulları için kurumlar tarafından seçim yapılmaktadır. Bu seçim Abitur sınavında alınan ortalama puana göre ve abitur ile başvuru arasında geçen süreye dayalı olarak yapılmaktadır. Federal düzeyde girişleri sınırlı olan bölümlerde, %20 lik kontenjanı üniversiteler kendilerine tahsis edebilirler.	Güzel sanatlar ve spor bölümlerinde	Pek çok üniversite bölümleri
Yunanistan	Bütün bölümlere öğrenciler ulusal sınavlarla seçilir.			
İspanya		Bütün bölümler ulusal çapta yapılan sınav sonucuna bağlı olarak seçim yapılır.	Güzel sanatlar, beden eğitimi bölümü için ulusal sınav sonucuna ek olarak, yetenek testi de yapılır.	
Fransa	Tıp, eczacılık bölümleri her kurum tarafından yapılan sınavla öğrenci alırlar.	Belli kurumların bazı genel bölümlerde uygulanır. Akademilerde okuyan öğrencilere öncelik tanınır, test için kota vardır.	Belli Bölümler: IUT, CPGE vb. Seçim ortaöğretimde elde edilen puan ve mülakat sonucunda verilen puanlar göz önünde bulundurulur.	Genel üniversite bölümleri

İtalya	Tıp, eczacılık, dişçilik, veterinerlik, mimari bölümler için, kontenjan sayısı, seçim kriterleri hükümet tarafından belirlenir, seçim kurumlar tarafından yapılır.	Belli üniversite bölümleri		Belli üniversite bölümleri
Hollanda	Her yıl hükümet tarafından belirlenen belli bölümler, - 6 üniversite bölümü -26 üniversite bünyesinde -olmayan bölümler, istihdamla ilişkili bölümler	Belli bölümler öğrenci seçimi kendileri yaparlar.	Belli bölümler, ortaöğretim düzeyinde iki derste sınav yaparak öğrenci seçimi yaparlar.	Prensipte bütün bölümler
İsveç	Kayıt sayısı için maksimum sınırlama yoktur. Ekonomik destek için maksimum sınırlama vardır. Öğrenci kotası hükümet tarafından belirlenir.	Bütün bölümlerde seçim kurumlar tarafından yapılır. Seçimde bilgi üstünlüğü ve eğer başvuranlar sayısı kontenjan sayısını geçerse, seçim ortaöğretimde alınan puanlar sonucuna göre yapılır, ulusal çapta yapılan genel yetenek testi sonucu , diğer sınavlar ve iş deneyimi de öğrenci seçiminde değerlendirilir.		
Belçika (Fr)			İnşaat mühendisliği bölümüne öğrenci kurumlar tarafından sınav yapılarak seçilir.	Pek çok bölüm
Portekiz		Kurumlar kapasitelerine göre bütün bölümlere kota getirmişlerdir. Kurumlar çeşitli bölümleri için asgari giriş koşullarını belirleyebilirler. Öğrenci seçimi ulusal düzeyde yapılan yarışmacı sınavlarda öğrencinin sınav sonucu ve okulda aldığı puan göz önünde bulundurularak yapılmaktadır. Öğrencinin notu kurumun belirttiği asgari nottan yüksek olmalıdır.	Müzik, beden eğitimi gibi bazı bölümler yetenek ve kurum tarafından yapılan sınavla öğrenci seçimini yapar.	

Kaynak: Eurydice, Key data on education in Europe, 1999.

Sonuç

Avrupa Birliği üyesi on ülkenin üniversite giriş sistemleri ve uygulamaları incelenmiştir. İncelenen giriş sistemleri ve uygulamalara bakıldığında AB ülkelerinde zorunlu genel eğitimden sonra ortaöğretim, iki temel işlevi doğrultusunda yapılanmıştır, Bu iki temel işlev, öğrencileri öncellikle akademik yükseköğrenime ve mesleğe hazırlayacak biçimde genel eğitim ve mesleki eğitim olmak üzere iki alanlı olarak örgütlenmiştir.

AB ülkelerin çoğunda temel eğitim düzeyinde öğrencilerin eğilim, yetenek ve başarıları doğrultusunda ortaöğretimde akademik ve mesleki öğrenim için etkili bir yönlendirme sistemi uygulandığı görülmektedir. Bu yönlendirmenin etkisiyle ortaöğ-

retim düzeyinde mesleki eğitimdeki öğrenci sayısı genel eğitimden daha yüksektir. Kuşkusuz, bu gelişmede güçlü bir ekonomik düzen içinde sağlıklı bir eğitim-istihdam ilişkisinin de büyük katkısı vardır. Buna karşın Türkiye'de özellikle son yıllarda izlenen politikalar sonucu, gençlerin büyük çoğunluğu tercihlerini daha çok genel eğitimden ve yüksek öğrenimden yana yapmaktadırlar. Diğer yandan meslek liselerinin üniversiteye giriş şartlarının ağırlaştırılması sonucunda meslekî eğitimden uzaklaşma daha belirgin olarak yaşanmaya başlamıştır (Aytaç, 2002). Ayrıca ortaöğretim, temel işlevlerinden birisi olan ara insangücü yetiştirme işlevi ihmal edilerek sadece yükseköğrenime öğrenci yetiştiren bir eğitim basamağı konumuna dönüştürülmüştür. Bu durum mesleki eğitimin daha çekici konuma getirilmesinde yeterli olmadığı gibi, aksine sadece yükseköğrenim önündeki yığılmaları artırmakta ve bu durum hem üniversite öğrenim hem de çalışma yaşamı yönünden ciddi sakıncalara yol açmaktadır. Oysa ülkenin kalkınmasının hızlandırılmasında gerek duyulan iyi eğitilmiş insan gücünün yetiştirilmesi için izlenmesi gereken eğitim politikaları Milli Eğitim Temel Yasalarında ifade edilmiştir (Sağlam, 2004).

Avrupa Birliği ülkelerinde mesleki ortaöğretimin iş yaşamının gereksinimi olan meslek dallarında daha nitelikli işgücü yetiştirmesi için işlevsel düzenlemeler ve üniversiteye olan talebin akılcı bir şekilde ele alıp öğrenci yeteneklerine göre ve ülkenin işgücü ihtiyacına göre yapılan düzenlemeler gözlenmiştir. Dolaysıyla yapılması gereken, ortaöğretimde olduğu gibi yükseköğretimde de akademik ve mesleki olmak üzere iki ayrı öğrenim alanı oluşturmak ve ortaöğretimden yükseköğretime öğrenci akışını alan ve belli ölçütlere göre yineden düzenlemektir.

Eğitim sistemimizde akademik yükseköğretim fonksiyonelliğinden daha çok mesleki yükseköğretimin işlevselliği tekrar gözden geçirilmeli ,mesleki yükseköğretim daha verimli, ülkenin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli işgücü yetiştirmesi için bütün olanaklar kullanılmalıdır. Meslek yüksekokullarının daha nitelikli uygulamalı mesleki eğitim verebilmeleri için bina, araç-gereç, laboratuar gibi fiziksel ve eğitsel ortamları ile öğretim elemanı olanaklarının hızla iyileştirilmesi ve programlarının 3-4 yıllık eğitime göre yeniden düzenlenmesi gerekir. Bu tür bir düzenleme ile hem yükseköğretimde nitelik ve kapasite artışı, hem mesleki eğitimin çekiciliğinin artması, hem de ekonominin gereksinimi olan ara nitelikli insangücü yanında daha üst nitelikli işgücünün yetiştirilmesi sağlanabilecektir(Sağlam, 2004).

Eğitim sistemin daha etkili ve toplumsal gereksinimlere yanıt verebilmesi için Eğitim sisteminde çağdaş anlamda bir yönlendirme sistemi gerçekleştirilmelidir. İnsangücü kaynaklarını en iyi şekilde değerlendirmek için bireylerin yeteneklerine uygun eğitim ve meslek alanlarına yönlendirilmesi gerekmektedir. İkinci önemli bir nokta olarak Eğitim-istihdam ilişkileri sağlıklı temellere oturtulmalıdır. Bu bilgiler ışığında şu öneriler göz önüne alınmalıdır.

1. Öğrenciler mesleki eğitime özendirilip, üniversite giriş sınavında oluşan yığılmalar önlenmelidir.

2. Ortaöğretimin sonunda "ortaöğretimi bitirme sınavı" adı altında bir sınav uygulayıp ortaöğretim okulların işlevsel ve amaçlarına yönelik eğitim sürdürmeleri sağlanmalıdır.

3. Avrupa Birliği ülkelerinin çoğunda olduğu gibi meslek liselerinden, genel liselere geçiş fırsatı oluşturulup öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda eğitim almaları sağlanmalıdır.

Kaynakça

Arıbaş, Sebahattin. (2002). "Türk Eğitim Sistemi", **Öğretmenlik Mesleğine giriş,** Ankara: Mikro yayıncılık. s.71.

Aykaç, Nejdet. (2002). *"Türkiye'de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Mesleki ve Teknik Eğitim" (Almanya, Fransa, İsviçre, İspanya, Yunanistan Örneği)* **Milli Eğitim Dergisi,** Sayı: 155-156, Ankara.

Demirel, Özcan. (2000). **Karşılaştırmalı Eğitim** , Ankara: Pegem Yayıncılık. s.IV.

Eurydice (1999). **Key data on education in Europe** , http://www.eurydice.org. (08.08. 2005)

http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html (29.04.2004)

http://www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Dossiers/mainfram.htm (29.04.2004)

http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/3_2.htm). **Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı** (9.08.2005).

İrfan Erdoğan. (2005) **Danimarka ve İsveç Eğitim Sistemleri** , İstanbul: Özel okullar Birliği. s.15.

Sağlam Mustafa. (2004) *"Avrupa Birliği Ülkelerinde Yükseköğretime Giriş Sistemi"* **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultay** ı, 6-9 Temmuz 2004.

Sağlam, Mustafa. (1999). **Avrupa Ülkelerin Eğitim Sistemleri** , Eskişehir: Anadolu üniversitesi yayınları. s. 154, 320, 361, 194, 254,

Şimşek, Ali.(2005) *"Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeniden Yapılanma"* http://www.tusiad.org/yayin/gorus/36/html/sec10.html. (8.9.2005).

Türk, Ercan. (1999). **Türk Eğitim Sistemi** , Ankara: Nobel yayın dağıtım. s.117.

Türkoğlu, Adil.(1998). **Karşılaştırmalı Eğitim, "Dünya ülkelerinden örneklerle** ", Adana: Baki kitapevi, s.391,439.

Türkoğlu, Adil.(2002). "Çağdaş Eğitim Sistemleri", **Öğretmenlik Mesleğine Giriş** , Ankara: Mikro yayıncılık.

THE CRITERIAS THAT ARE PRACTISED IN EUROPEAN UNION COUNTRIES DURING TRANSITION TO HIGHER EDUCATION

Hidayet TOK*

Sebahattin ARIBAŞ**

Abstract

Turkey is confronted with the pressure of the demand to higher education as EU countries are. This high demand caused by various social factors has been a critical problem in Turkey. Nowadays, the higher education system is in an intensive effort in order to, on one hand, meet the increasing demand to higher education, on the other hand, give more qualified education at specialization level. In the process of EU conformity, certainly, the changes carried out in every social systems and conformity studies appear in education institutions as well. In this study, the function of secondary education and the scales used for entering to higher education are discussed within the ten member counties of European Union- Germany, Denmark, France, Portugal, Greece, Belgium, Holland, Spain, Italy and Switzerland.

Key Words: European Union, entrance to higher education, higher education, secondary education

* Assistant Prof. Dr.; İnönü University Lecturer
** Prof. Dr. İnönü University Faculty of Education, Lecturer

A BRIEF ACCOUNT OF LANGUAGE TEACHER TRAINING AND TEACHING FROM OTHER COUNTRIES

Evrim ÜSTÜNLÜOĞLU*

Abstract

Foreign language teaching and foreign language teacher training have been the most discussed field in Turkey for years. Because foreign language teaching has not yielded expected results and language learners have not gone beyond the acquisition of some vocabulary and grammar in spite of money, time and effort spent on it. The purpose of this study is to look at some of the features of language education and language teacher training in some countries, to look at the current state of foreign language education and language teacher training in Turkey, to examine these features in view of language teacher training in Turkey, and to report on what Turkey needs to do to improve the language teaching situation by considering language teacher training. Starting foriegn language teaching at an earlier age, reflecting Common European Framework programme on teacher training programmes, considering teachers' personal development, training teachers according to the level they will be teaching upon their garduation , and extending teacher practice are some of the suggestions offered.

Key Words: Language teacher training, language teaching

Introduction

As the concept of globalization is increasingly spoken of, the need to educate language teachers becomes more important because of their key role. Countries, such as Japan, China, and several European countries are well aware of this importance and are making efforts to train suitably qualified teachers. European countries, in particular, have formed a common basis for development of teacher training through "the Common European Framework" (*The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001*). Turkey, a candidate for EU membership, should meet the requirements of language learning and teaching in line with this framework, as other candidate countries have done. However, language teaching has been a controversial topic in Turkey for a considerable period despite the input of large amounts of time, effort, and money (Demirel, 1993). This failure has resulted in much discussion focusing on the low quality of teacher training and in decisions implying that English medium schools should be limited (Demircan, 1990; Demirel, 1993). In addition to this, the question of how to design and implement pre-service language teacher training fully appropriate to needs and realities still remains. Therefore, several studies are needed in order to identify problems occurring during the

* İzmir Economy Unv. Foreign Languages Colleges, İzmir

adaptation process. This study covers different approaches to language learning and language teacher training in six randomly chosen European countries (Portugal, Austria, Germany, Finland, Estonia, and the Netherlands) and two Asian countries (China and Japan) through existing documents and internet. It also proposes certain actions. In view of the fact that there are many different practices of language teacher training in the world, this study is limited to only language teacher training departments of educational faculties.

The Methodology of Foreign Language T eaching and Foreign Language T eacher Training in Other Countries

It is clear that European countries and Asian countries attach a great deal of importance to foreign language learning, starting language teaching at an early age. In Japan and China, English is the first foreign language in junior and senior high schools with 4 or 5 hours instruction a week and employing highly qualified native and non-native speakers as teachers using communicative activities. Germany, Estonia, the Netherlands and Finland introduce English in the 3rd grade (at the age of 8 or 9) for two hours a week. In Germany, English at elementary level is taught by class teachers who are offered special training and supported by language assistants. In Finland and Estonia students are asked to learn another foreign language in secondary school alongside English. Austria introduces English, a first foreign language, in grade 1 (at the age of 7), followed by French and Italian. In the 1st and 2nd grades, the foreign language is integrated into other subjects taught; but in the 3rd and 4th grades, it is taught as a separate subject. Foreign language at primary level is taught by primary school teachers as in Germany. The aim at lower secondary level is to get students involved with communicative language and computer-assisted language learning. In Portugal, foreign language learning begins in the 5th grade (at the age of 11) and students learn a second foreign language in the 7th grade (at the age of 12 or 13).

Those countries mentioned above also attach a great deal of importance to foreign language teacher training. In Japan, teachers of English are trained at junior colleges and universities and there are different levels of teaching certificates. Graduates of four-year colleges may apply for first class certificates to teach in secondary and high schools while graduates of three-year junior colleges may apply for second class certificates for lower-secondary schools. Degrees for MA and publications giving evidence of research and ability are required to teach at university. With a major policy change pedagogical and psychological subjects, such as principles of education, theories of teaching, educational psychology, and the history of education were increased while English grammar, applied linguistics, American literature and history, British literature and practical four skills courses were decreased. Praxis, or teaching practice, takes place in the final year and lasts two weeks. During praxis, student-teachers are given administrative information about school, schedules of classes, special events of school, layout of school, numbers of students and observation techniques. Before graduation, candidates take the "Teacher Employment Selection Test" administered by boards of education. In-service programs cover training courses, the dispatch of teachers overseas for study, and international meetings. Computer assisted in-service programs are quickly growing in Japan (Yonesaka, 1999; Torii, 1983). It is interesting to note here that teachers of English are trained according to the levels they are required to teach. These programmes are designed accordingly and could be very useful for students to become specialized in.

In China, a similar application is followed in training language teachers. Pre-service teacher education is conducted at universities, three-year teacher training colleges and secondary teacher training schools. The training programs and models offered by these schools differ and thus, their graduates work at different types of schools. For example, four-year training is required to teach in higher level schools. English language skills are given more importance than pedagogical courses, which results in an inadequacy in training for pre-service teachers. A four-week classroom practice is compulsory. Students are required to take the "National English Examination Band 4", a test of English proficiency at the end of their training. Since graduates go into teaching directly without significant training, they are required to take continuing courses on teaching for two years. These courses cover the following: psychological theory, the art of body language, guidelines on classroom methodology, an awareness of students' innovative and creative abilities development and various pedagogical subjects which include an analysis of students' common mistakes, communicative skills in English teaching, picture-drawing in classroom teaching and tasks of classroom observation (Cheng et al. 2003; *National Report by The Ministry of Education of the People's Republic of China*, 2001). In-service training is supported through distance education and TV. Teachers are also given the opportunity to go abroad or to be trained by English teachers from abroad to improve language skills and teaching methods (Hamp-Lyons et al., 1999, p.59). When systems in Japan and China are compared in terms of programmes, it is seen that Japan has more pedagogical courses while China has more skill courses, which leads to inadequacy in professional skills; however, both countries take in-service training very seriously by sending teachers abroad. Sending teachers abroad could be useful for those Asian teachers who are trained in a country where English is not native language.

Different from Asian countries, in Portugal, departments of education train teachers for the first and second levels. Teachers are trained for 5 years and certified by an independent institution (NIATE- *National Institute for Accreditation of Teacher Evaluation*). University language departments offer rigidly structured programs including elements of language, linguistics, literature, culture and academic courses. Furthermore, greater emphasis is placed on the pedagogical courses in the earlier stages of education. The programs focus on the reflective education of teachers, relevant for their personal development and for learning. The levels of proficiency, stated in the Common European Framework, are usually accepted for training and assessment. The communicative approach is important and constructivist theories of student centred teaching are highlighted. Praxis is a compulsory component of both the integrated and post graduate teacher-training program. After graduating, teaching practice takes a full year and is assessed qualitatively with an overall grade by the supervising teachers. In-service training is supervised by the Department of Basic Education and provided by higher education establishments, training centres, and professionals. (National Report from Portugal, June 2002). Different from Asian countries, in Portugal, reflection and personal development is strongly felt in the training process, which is a cultural approach in several European countries. It is also important to note here that teaching practice takes a full year after graduating, which gives novice teachers an opportunity to be equipped with the skills necessary for their profession.

In Austria, there are two types of teacher training institutions: a 3-year teacher training college, and a 4-year university course leading to an academic degree. Uni-

versity training is only required for senior language teachers, but not for the primary and secondary level. The curriculum at teacher training colleges includes educational sciences, psychology, sociology and human sciences. Teaching practice is spread over three years. Training at university takes a minimum of four years and successful completion leads to a master's degree. The training mostly covers subject studies with methodological and didactic training. Following this, students have to complete a one-year mentored classroom practice at schools to get qualified. The Erasmus program has become institutionalized and has developed into an important feature in teacher training, helping staff-student mobility, curriculum development and intensive programs. E-learning and knowledge management indicate the direction of future societal development, and pre-service institutions are becoming increasingly aware of the necessity to integrate information and communication technology skills across the curriculum. Teachers have the opportunity of participating in in-service training programs covering the curriculum, subject content, organizational matters, and educational theory and methods (Kettemann, et al., 1998). What is interesting to mention here is that teachers are trained according to the levels they will be teaching after graduating. This will lead teachers to be well informed about the methodology and approach related to the age of their learners.

In Germany, teacher training is comprised of two main parts; academic study and practical training. Pre-service teachers are trained at universities, teacher training colleges and language teachers hold different titles accordingly. At the primary level, training incorporates the study of elective and specialist subjects, followed by the First State Examination. Pre-service teachers are trained for four years at universities for the secondary level where they study subject specific courses and practice their teaching at the end of their teaching. This is followed by the State Examination. The second stage of teacher training is a one-and-a-half-year internship during which students, while attending weekly seminars in pedagogy and didactics, are assigned to schools under the supervision of expert teachers. Pedagogy and psychology courses cover innovative approaches, multi-sensory learning, the use of media, teaching skills, drama classes, creativity, songs, poetry and communication technologies. This training also includes using voice and speech, legal aspects of teaching, doing research in libraries and information on the state curriculum. This stage ends with a demanding state-administered examination, the "Second State Examination". Mentors play an important role in the training process. They are responsible for the training and supervision of trainees in schools, observations of lessons and feedback, checking of lesson plans and keeping a record of trainees' lessons, collecting the assessments of the other supervisors, and preparing the overall assessment of a trainee for the head teacher. Mentors attend seminars given by higher education tutors in order to update methodology and mentor training. In-service training programs are offered at regional or state education centres, allowing teachers to choose from a variety of courses. Each teacher is eligible for one week per year of in-service training, and courses are financially supported by the state (Ebke, 2001; U.S. Department of Education, 1993). When compared with the systems in Portugal and Austria, it is obvious that Germany makes much more effort in training language teachers through giving tough examinations for different level teachers, offering diverse courses in pedagogy and psychology and a mentoring system. In addition to this, having a long-term internship under the supervision of mentors could be a valuable experience for pre-service teachers.

In Finland, foreign language teaching is undertaken by either subject teachers or, in lower grades in particular, by class teachers specializing in a foreign language. Subject teachers complete a master's degree in the subject they teach. Foreign language teacher training is the joint responsibility of language departments and teacher education departments. The program consists of introductory studies to teaching, theoretical and practical bases of subject didactics and also portfolio work through which students learn how to reflect on their own development and progress. Portfolio work, supervised by university teachers, is graded on course completion. Educational technology has strongly impacted learning for pre-service teachers. The new trend is towards information and communication technologies, together with network system because it is believed that all teachers and students should have access to all the services of the internet at any time. Practical studies concentrate on planning, evaluation of teaching, reflection on teaching, and professional practice. In-service training is offered by universities and various institutes in the field. However, it is acknowledged that regular in-service teacher education is needed (Pufahl, Rhodes, Christian. 2001; Tella 2001). Separating teachers by either subject or class teachers according to levels, using technology in training and following a portfolio system for pre-service teachers' personal development, as applied in Finland, can be key points for successful language teaching.

In Estonia, primary and secondary school teachers are trained at universities. "The Common European Framework" is reflected in the curriculum. Students study linguistics, psychology, sociology, pedagogy, and methodology, focusing on practical grammar, phonetics, listening comprehension, integrative skill development, critical reading and extensive reading. Students also have an opportunity to learn about mediation and interaction. Psycholinguistic theories of foreign language learning teach them about their perceptual system, attention, mechanism and memory work and they gain an overview of language learning and the teaching process as well as practical skills in dealing with learners' cognitive, affective and personality factors in teaching practice. European Union education programs contribute to the quality of education by supporting co-operation between the educational institutions of different countries and by enabling students and teachers access to learning opportunities throughout Europe. In-service programs aim to broaden teachers' horizons and help them understand their classroom better. Professional development is offered by the British Council, the USIS, the Goethe Institute, and the French Cultural Institute. In order to promote life-long learning, distance learning programs are provided and students can be involved in these programs via the internet all over the world (Liiv, 2001). What is interesting to note here is that pre-service teachers have an opportunity of learning about mediation and psycholinguistic theories of foreign language teaching, which raises pre-service teachers' awareness for the profession.

The Netherlands has developed a specific policy to improve the quality of foreign language education, closely linked to the European agreements. Teacher training is offered at University and includes a four-year curriculum, during which subject studies, methodology, didactics, and educational studies, together with teaching practice, are integrated. The requirements for teaching practice include a portfolio reflecting the quality of practice and observation reports from the students and the mentors, classroom action reports, self-reflection reports of strengths and weaknesses, and final reflective and self-evaluative reports. Prospective teachers are required to under-

take intensive teaching practice, either a twenty-one- week teaching practice followed by studies at the training institution, or a two-and-a-half-day a week teaching practice throughout the whole year. In the Netherlands, the high level of language proficiency is specifically related to study and work abroad programs. Students intending to become language teachers are likely to have studied abroad while obtaining their first subject area degree (Spöring, 2001). Different from other European countries, the Netherlands offers intensive teaching practice lasting for a year, which gives prospective teachers a chance for self-reflection.

The Status of English Language and English T eacher Training in T urkey

Primary schools include two hours foreign language teaching a week since the introduction of eight years of compulsory education in 1997-1998. The purpose of foreign language teaching is to help students speak a language at certain proficiency levels. In the 6th, 7th, and 8th class (at the age of 12, 13 and 14), learning a foreign language is four hours a week. According to the regulations, teachers appointed to eight-year-compulsory elementary schools have to complete four years at a faculty of education. Subject teachers are required to have an MA or MSc degree to teach at secondary school level except subject specialists teaching in foreign languages. Foreign language teachers who graduate from faculties of education can teach either at primary or secondary level (YÖK, 2003).

Language teacher training programs at these faculties include subject courses, professional knowledge and general culture. Subject courses cover those in the four basic skills (reading, writing, listening and speaking), theories of second language acquisition, methodology, linguistics, an introduction to English literature, and phonetics. Professional knowledge courses, on the other hand, cover the introduction to the profession of teaching, classroom management, growth and learning, planning and evaluation of learning, counselling and guidance, and materials development. The final year includes a six-week praxis. Upon graduating, prospective teachers take a central placement test regardless of their area of study. The test covers verbal and numerical questions in Turkish. As the examination is a prerequisite for employment, candidates are well prepared. In-service training is organized by the Ministry of Education, although studies suggest this area lacks organization.

Recommendations For T urkey

English education: The countries mentioned in the study, where foreign language teaching is compulsory, mostly commence second language learning at the ages of eight or nine in the 3rd grade. Foreign language teaching (English) starts in the 4th grade at the age of 10) in Turkey and is also compulsory. Turkey could start teaching foreign language at an earlier age–in the second or third grade. Although English is the most common foreign language taught in the countries mentioned, it is not the only one. However, in Turkey, it is the only language offered at present. Alternatives could be made available at higher levels. Regarding the curriculum, a foreign language at elementary level is taught through games in a communicative atmosphere in Austria and Germany; however, in Turkey, the curriculum is mainly grammar-based and offered by the Ministry of Education in all state elementary and secondary schools. It would be far more motivating and fun to teach language through games to young learners at the elementary level in Turkey.

Teacher Training

Curricular content : The content should provide future teachers with tools in the form of theoretical, practical, cultural and critical knowledge classroom practice. After considering the countries in the study, the recommendations suggested are:

– to adapt the European models: Finland, Estonia, Austria, and the Netherlands have adapted foreign language teaching at the national level to the frameworks and standards of the Council of Europe's language policy and activities. The framework is a planning instrument that provides a common basis and terminology for describing objectives, methods, examinations, teaching materials, and teacher training programs throughout Europe. It covers the European Language Portfolio Project, which has two main aims: First, to motivate learners by acknowledging their efforts to extend and diversify their language skills at all levels. Second, to provide a record of the linguistic and cultural skills they have acquired. Prospective Turkish teachers of English language can learn how to reflect on their own development and progress through the portfolio system, as Finland, Estonia, Portugal and Austria do. This system will help the language learners be aware of their language competencies together with updated knowledge.

– to include psycholinguistic theories of foreign language learning and constructivist theories into program: Learning is an active process in which learners construct new ideas or concepts based upon their current/past knowledge. The learner selects and transforms information, constructs hypotheses, and makes decisions, relying on a cognitive structure (Bruner, 1990; Vygotsky, 1978). As in Portugal, constructivist theories combined with a communicative approach could be emphasized in programs at language teacher training departments in Turkey. Another possibility is to emphasize psycholinguistic theories which enable learners to understand their perceptual apparatus, attention, memory work and to be aware of their cognitive, affective, and personality factors in teaching practice, as in Estonia.

– to include innovative and creative courses in programs for a practical application of teaching materials and resources. Courses highlighting the art of body language, the development of students' creative abilities, picture drawing in classroom teaching, communication technologies, multi-sensory learning, and the use of media are areas for development in programs in Turkey, as in China and Germany.

– to tailor pedagogy to the needs of particular groups of learners. Language teacher training departments educate all prospective teachers irrespective of level/age group with the same program content in Turkey. Programs should be tailored according to the needs of learners at primary, secondary or upper secondary level as in China, Japan and Austria.

Length of teacher training : There are alternatives for language teacher training in Japan, China, Portugal, and Austria in terms of length, depending on the requirements of the students and the type of institution. Considering the countries in the study, the recommendations are;

– to vary the length of pre-service training

– to train teachers of English to elementary schools for 3 years, focusing on pedagogical courses, drama, teaching styles, songs, and games, as in China

– to train teachers of English to secondary level for 4 years, focusing on computer assisted language teaching, again as in China

In Turkey all pre-service teachers of language have a 4-year education with the same program content. Specialization for the different levels, primary, secondary, and university would produce better-qualified teachers.

Classroom practice : Teaching practice is a required aspect of any teacher program and consists of observations and apprenticeships in teacher education (Crandall, 1996; Richards, 1990). Research findings emphasize the importance of a practicum and demonstrate that observation of mentor teachers, peer observation and self observations through video recordings, and reflective activities such as journal writing, feedback and discussions, are essential for language teacher preparation and continuing professional development (Crandall, 1996; Fanselow, 1987). Considering the countries in the study; recommendations are:

– to train mentors and supervisors regularly in observational methods, giving feedback, controlling prejudices, using reflective and critical thinking, checking lesson plans, and keeping a record of trainees' lessons, as in Germany,

– to train prospective teachers in peer observation, peer review, and preparing a portfolio as in Finland and the Netherlands,

– to extend the length of the practicum to a minimum of 12 weeks, thus allowing trainees to become more comfortable and competent in the classroom environment, as in the Netherlands and Germany,

– to assess students through oral examinations and to require them to prepare a research project and keep a diary in order to reflect on their ideas at the end of praxis, as in Germany.

Examinations : As in the cases of China and Japan, prospective English teachers are given a proficiency exam in English. In Germany, prospective language teachers are assessed with an oral examination, projects and a state examination. The recommendation is;

– to assess students with a research project/thesis, by presenting demo lessons followed by a proficiency test rather than a multiple choice exam covering verbal and numerical questions in the native language.

In-service training: Certain remedial procedures are vital, such as redesigning the continuing teacher education curriculum for all new and in-service teachers in Turkey. The recommendations are:

– to support life-long programs and distance learning programs, as in Estonia,

– to introduce flexible in-service training systems based on teachers' real needs,

– to provide regular in service programs as in Germany, Austria and China,

– to support exchange programs such as Erasmus for both student-teachers and qualified teachers, as in other countries. As in the Netherlands, England, Japan, and Austria, teachers in Turkey should be given the opportunity of practising the language they will teach. Turkey can increase exchange teaching programs as in Japan with the cooperation of the USIS and the British Council.

Educational technology : Since 1990 efforts to integrate internet use into education have been common in Turkey. A computer network infrastructure for education is lacking because of the tendency of the Turkish Ministry of Education to work slowly due to its highly bureaucratic and centralized nature. Considering the countries in the study, the recommendations are;

– to train prospective language teachers in information and communication technology for pedagogical use in the classroom,

– to train prospective teachers in information and communication technology for personal planning organization and resource discovery, as in Austria,

– to provide in-distant learning programs for teachers, as in Estonia and Finland.

In conclusion, the balance between what is required of teachers and what is offered to them has a significant impact on the composition of the teaching cadre and the quality of teaching. In Turkey, the European dimension should be more thoroughly revealed in the educational content and more in-service training should be provided in order to ensure high quality education. Furthermore, integrated language and subject teaching should expended to ensure that students learn foreign languages at an earlier age and that there is a greater variety of second languages offered other than English.

References

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Demircan, Ö. (1990). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*.Remzi Kitabevi, İstanbul.

Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi. İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Usem Yayınları. Ankara

Cheng,L.; Ren, S; & Wang, H. (2003). Pre-service and In-service Teacher Education of Secondary English Language Teachers in China. *TEFL Web Journal* Vol.2 No1 from www.teflweb-j.org/v2n1/china_teacher_final.pdf

Crandall,J.A. (1996). Teacher professionalism in TESOL. *MEXTESOL Journal*, 19, 11-26.

Ebke, H. (2001).Initial Teacher Training of Modern Foreign Languages Students in Germany Grammar Schools with Special Regard to Baden-Württemberg: *A Case Study In Easton, R (ed.) Collection of case studies on examples of good practice in teacher education with a focus on organizational aspects and integrated concepts of language education* European Center for Modern Languages. from http://www.ecml.at/documents/213pubEaston_2001.pdf

Fanselow, J. (1987). *Breaking Rules* New York: Longman

Hamp-Lyons, L., Hood, S., Sengupta, S., Curtis, A.,& Yan, J. (1999). *Best Practices: A literature review of effective instructional design and learner processes in acquiring second/foreign language at primary and secondary levels* Hong Kong: Hong Kong Polytechnic University, Department of English.

Kettemann, B., Cossée, M.; Kerschbaumer M & Landsiedler, L. (1998). Language Learning and Teaching in Europe. Austria. National Report, *Prepared for the 2nd Colloquy of the European Center for Modern Languages* Conseil de l'Europe: Strasbourg, from http://culture.coe.fr./ecml/.

Liiv, S. (2001). Developing Learner Autonomy in Language Learning and Teacher Education. in European Center for Modern Languages. In Easton, R (ed.) *Collection of case studies on examples of good practice in teacher education with a focus on organizational aspects and integrated concepts of language education* European Center for Modern Languages. from http://www.ecml.at/documents/213pubEaston_2001.pdf

Pufahl, I., Rhodes, C. N., & Christian, D. (2001). What We can Learn from Foreign Language Teaching in Other Countries? *Digest. Foreign Language Education*. from http://www.cal.org/resources/digest/0106pufahl.html.

Richards, J.C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spöring, M (2001). The situation of Language Teacher Training in Scotland and the UK for Higher Education and Adult Education. In Easton, R (ed.) *Collection of case studies on examples of good practice in teacher education with a focus on organizational aspects and integrated concepts of language education*. pp.38-47. European Center for Modern Languages. from http://www.ecml.at/documents/213pubEaston_2001.pdf

Qixin, H. (1999). On the Educational Reform for Foreign Language Majors at the Undergraduate Level. *Foreign Language Teaching and Research*, No. 1:24-28.

Tella, S. (2001). Language Teacher Education and The Challenges of information and Communication technologies: Finnish Perspectives. In Easton, R (ed.) *Collection of case studies on examples of good practice in teacher education with a focus on organizational aspects and integrated concepts of language education*. European Center for Modern Languages. from http://www.ecml.at/documents/213pubEaston_2001.pdf

Yonesaka, S. (1999). Pre-service Training of Japanese Teachers of English. *The Language Teacher* Vol.23, No:11.November, 9-15.

Torii, T.(1983). The Training of English teachers in postwar Japan. *ELEC Bulletin*, 55-56, 66- at www.epsaweb.org/foreign_language_teaching.htm

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press

YÖK. (2003). Standartlar ve Akerditasyon. Retrieved January 14, 2003, from Higher Education Council (YÖK) from

www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon.htm

Council of Europe. European Language Portfolio.

from http://www.tcd.ie/CLCS/portfolio/ELP_network/ELPguide_teacherstrainers.pdf

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Description of education system: Finland

from http://www.tucs.fi/education/graduate/finland.pdf

U.S. Department of Education. (1993). *Teacher Training abroad* New Realities. Washington. D.C: U.S Government Printing Office

Mentor Development and Evaluation of Languages Student-Teachers

from http://www4.open.ac.uk/Mendeval/context_netherlands.asp).

National Report from Portugal, June 2002.

from www.uni-koeln.de/phil-fak/aspla/tnp2/doc/portugal.rtl

National Report by The Ministry of Education of the People's Republic of China , 2001; http://www.edu.cn/20010101/21923.shtml

FARKLI ÜLKELERDEKİ DİL EĞİTİMİ VE DİL BİLGİSİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME KONUSUNA KISA BİR BAKIŞ

Evrim ÜSTÜNLÜOĞLU*

Özet

Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme konuları yıllardır Türkiye'de sıklıkla tartışılan konular olmuştur. Harcanılan zamana, paraya ve çabaya rağmen yabancı dil öğretimi beklenilen sonuçları vermemiş ve dil öğrencileri kelime ve dil bilgisinin ötesine geçememişlerdir. Bu çalışmanın amacı farklı ülkelerdeki dil eğitimi ve dil öğretmeni yetiştirme yaklaşımlarını incelemek, bu yaklaşımları Türkiye'deki uygulamalarla karşılaştırmak ve Türkiye'de yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretmeni yetiştirilmesinde nelerin yapılabileceğine yönelik önerilerde bulunmaktır. İngilizce dil öğretiminin daha küçük yaşlarda başlaması, İngilizce öğretmen yetiştirme programlarına Avrupa Birliği Çerçeve programlarının yansıtılması, öğretmenlerin bireysel gelişimlerinin önemsenmesi, ilkokul, lise ve üniversitede öğretim yapacak öğretmenlerin söz konusu düzeylere uygun olarak yetiştirilmesi ve öğretmenlik uygulamsının daha uzun süreli tutulması yapılan öneriler arasındadır.

Anahtar Sözcükler: yabancı dil öğretmeni yetiştirme, dil öğretimi

* İzmir Ekonomi Ünv. Yabancı Diller Yüksekokulu, Öğretim Üyesi, İzmir.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim , Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs** , **Ağustos** ve **Kasım** aylarında **Kış, Bahar , Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu** 'nca incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu** 'na sunulur. **Yayın Kurulu**'nca uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu** 'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu 'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki **http://wwwyayim.meb.gov.tr** adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1- Yazılara bir başlık konulmalı,

2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtilmeli,

3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,

4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

5- Katkı (varsa) belirtilmeli,

6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarların-

da 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılacaktır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınger veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırıcının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) Süreli yayınlar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternetten alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı* Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için **APA standartları**na uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile birlikte dergi adresine gönderilir. Yayıma kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'leri ile şekillerin orijinalleri ve yazarlara ait banka, şube adı ile hesap numaraları en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların yazarlarına ve hakemlerine, telif ve inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing

rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at http://www.yayim.meb.gov.tr

Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND AR TICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

1- There should be an article title,

2- Author names and addresses should be indicated,

3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,

4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

5- Contributions, if there are, must be acknowledged,

6- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name

and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", **Millî Eğitim**, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik

Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı* Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) The remaining citing should meet the AP A criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.